
L'ingénierie

de la
formation
professionnelle
et technique



Cahier 1



Orientations, politiques et structures gouvernementales

Cahier 2



Gestion centrale de la formation

Cahier 3



Développement des programmes d'études

Cahier 4



Mise en œuvre locale de la formation

Par souci de cohérence, les auteurs ont tenu à conserver, pour cette nouvelle édition, la même présentation qui a fait le succès de l'édition originale. Ainsi, le lecteur retrouvera, rassemblés en un seul document, les quatre cahiers décrivant chacune des grandes composantes de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique, comportant des fiches synthèses qui illustrent et résument le contenu de chacun des cahiers.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2004-04-00268
ISBN 2-550-42812-9
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2004

ÉQUIPE DE PRODUCTION

CONCEPTION ET SUPERVISION

Serge Côté

Directeur général des programmes et du développement
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

RÉDACTION

Serge Côté

Directeur général des programmes et du développement
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Denis Laroche

Responsable de la coopération internationale
Direction générale des programmes et du développement
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

André Blanchet

Directeur de la planification et du développement
Direction générale des programmes et du développement
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Manon Paquette

Conseillère pédagogique
Collège Mérici

Berthe Bernatchez

Directrice de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes
Commission scolaire de la Capitale

Guy Pelletier et Claudie Solar

Professeurs
Université de Montréal

COLLABORATION

Fernand Laplante

Direction générale des programmes et du développement
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Pierre Bélanger, Manon Bergeron et Danièle Soulière

Commission scolaire de Montréal

Langis Lemieux

Commission scolaire des Découvreurs

Gilles Vallée

Commission scolaire des Navigateurs

ÉDITIQUE ET SUIVI

Aline Guérin

Direction générale des programmes et du développement

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

RÉVISION LINGUISTIQUE ET IMPRESSION

Sous la responsabilité de la Direction des communications du ministère de l'Éducation

GRAPHISME

Deschamps Design

info@deschamps-design.com

REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation exprime sa gratitude à toutes les personnes qui ont aidé à la réalisation de cet ouvrage, en particulier à M^{me} Julie Audet et à M. Gaston Côté, qui ont contribué à la définition de la structure et du contenu de ces cahiers et qui ont accepté de fournir une critique constructive aux rédactrices et rédacteurs. Un grand merci aux collègues belges et français et aux personnes ayant participé au séminaire de l'Afrique de l'Ouest tenu en mars 1999, à Grand Bassam en Côte-d'Ivoire, pour leur contribution à l'adaptation et à la validation du concept et des thématiques abordées dans ces cahiers. Merci également aux participantes et aux participants des séminaires du Maghreb-Machrek (janvier 2001), de l'Afrique centrale (mars 2001), des pays insulaires (juin 2001), des pays de l'Europe centrale et orientale (octobre 2001) et de l'Asie du Sud-Est (novembre 2001) pour leurs commentaires et réactions qui ont permis d'apporter une touche finale à ces documents.

*« Pour les enfants d'aujourd'hui,
les travailleuses et les travailleurs de demain... »*

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	1
LA REFONDATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE	3
1 LE CONTEXTE	3
2 L'ÉTABLISSEMENT D'UN CADRE CONCEPTUEL POUR LA REFONDATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE	5
3 LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	9
CAHIER I	
LES ORIENTATIONS, LES POLITIQUES ET LES STRUCTURES GOUVERNEMENTALES	13
1 L'INTRODUCTION	13
2 LA FORMULATION DES PRIORITÉS ET DES ENGAGEMENTS SOCIOPOLITIQUES	15
2.1 La volonté gouvernementale	15
2.1.1 Le rôle de l'État	16
2.1.2 Le projet de société	17
2.1.3 Les engagements politiques	17
2.1.4 Les groupes sociaux	17
2.2 Le partenariat national	18
2.2.1 Les principes du partenariat	18
2.2.2 Les dimensions du partenariat	18
2.2.3 Les besoins régionaux et locaux	18
2.2.4 Les objets du partenariat	19
2.2.5 Les partenaires	19
2.3 Le partenariat international	20
2.3.1 Les bailleurs de fonds	20
2.3.2 Les agences d'exécution	20
2.3.3 La coopération bilatérale et multilatérale	20
2.3.4 Les organismes internationaux	20
3 LA DÉFINITION DES RÔLES, DES POUVOIRS ET DES RESPONSABILITÉS DES INSTANCES LOCALES ET RÉGIONALES	21
3.1 La participation des partenaires politiques	23
3.2 La participation des entreprises et des employeurs	23
3.3 La participation du secteur informel	24
3.4 La participation du milieu communautaire et associatif	24

4	LA RÉVISION DU CADRE LÉGISLATIF ET RÉGLEMENTAIRE	25
4.1	Les textes législatifs sur la formation professionnelle et technique	27
4.1.1	L'analyse diagnostique des lois existantes	27
4.1.2	L'adoption ou l'actualisation d'un cadre législatif	28
4.1.3	Le contenu du cadre législatif	29
4.2	Les textes réglementaires : les formations initiale et continue	30
4.2.1	Le contenu de la réglementation	30
4.2.2	Les orientations réglementaires quant aux études	30
4.2.3	Les liens entre formations professionnelle et technique initiale et continue	31
4.3	Les textes sur les conditions de travail du personnel de la formation professionnelle et technique	31
4.3.1	Le personnel enseignant	32
4.3.2	Le personnel d'encadrement des établissements	32
4.3.3	Le personnel de soutien	33
5	LE PILOTAGE ADMINISTRATIF	34
5.1	La structure de gestion pour la maîtrise d'œuvre	36
5.1.1	La conception et l'orientation du système	36
	A. La place de la formation professionnelle et technique	37
	B. L'analyse du marché du travail	38
5.1.2	La planification stratégique	39
5.1.3	La programmation des activités	40
	A. L'élaboration des programmes : aspects qualitatifs	40
	B. L'adéquation formation-emploi : aspects quantitatifs	40
5.1.4	Le financement du système	41
5.1.5	L'évaluation continue du système	43
5.2	La structure de gestion des ministères et des organismes partenaires	44
5.2.1	Les ministères partenaires	44
5.2.2	La formation continue en formation professionnelle et technique	45
5.3	La structure de gestion des établissements de formation	46
5.3.1	La gestion de l'enseignement et l'organisation des formations	48
	A. L'implantation des programmes	48
	B. L'organisation des formations	48
	C. Le calendrier des activités	49
	D. Les ressources matérielles	49
	E. Les services à la communauté	49
5.3.2	La gestion des ressources humaines	49
5.3.3	La gestion du développement de l'établissement	50
	CONCLUSION	53
	GLOSSAIRE	55
	ANNEXE: Fiche synthèse	57

CAHIER II

LA GESTION CENTRALE DE LA FORMATION	61
1 L'INTRODUCTION	61
2 L'ANALYSE DU MARCHÉ DU TRAVAIL	62
2.1 L'observation du marché du travail	64
2.2 La détermination des besoins de formation	66
2.2.1 La nomenclature des professions	67
2.2.2 L'estimation des besoins quantitatifs et la détermination de leur répartition géographique	67
2.2.3 L'adéquation entre la formation et l'emploi	69
2.2.4 La nature, la complexité et la récurrence des besoins de formation	71
2.3 Les priorités de développement	72
2.3.1 L'établissement des priorités	72
2.3.2 Les liens entre le développement social et économique	73
3 LA PLANIFICATION DE L'OFFRE DE FORMATION	74
3.1 Les modalités d'intervention pédagogique pour la mise en œuvre des programmes d'études	75
3.1.1 La formation en milieu scolaire	76
3.1.2 La formation en entreprise	76
3.1.3 La formation selon le mode de l'alternance sous responsabilité scolaire	77
3.1.4 Les stages de formation professionnelle ou technique	77
3.2 Les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études	78
3.2.1 L'analyse d'incidences préliminaire	78
3.2.2 Les analyses d'incidences	80
3.3 Les règles d'accessibilité aux programmes d'études	81
3.3.1 L'accessibilité territoriale	82
3.3.2 L'accessibilité financière	84
4 L'ORGANISATION DU DISPOSITIF NATIONAL DE FORMATION	85
4.1 Les modes de financement de la formation	86
4.1.1 Le financement de la formation professionnelle et technique	88
4.1.2 La participation des partenaires (entreprises et communautés locales)	89
4.2 L'organisation physique et matérielle	89
4.2.1 Le guide d'organisation physique et matérielle	90
4.3 Le perfectionnement national des ressources humaines	91
4.3.1 La formation et le recrutement du personnel enseignant	91
4.3.2 Le perfectionnement rattaché à l'implantation des programmes d'études	92
4.3.3 Le recrutement et la formation des gestionnaires	93

5	LE SUIVI ET L'ÉVALUATION DU SYSTÈME DE FPT	94
5.1	Les indicateurs servant à rendre compte du développement et de l'évolution de la formation professionnelle et technique	96
5.1.1	La capacité du système à répondre aux besoins	96
5.1.2	L'adaptabilité et la souplesse du système	97
5.2	Les indicateurs permettant de mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi	97
5.2.1	La relance des diplômées et diplômés	98
5.2.2	La relance des employeurs	100
5.3	Les indicateurs permettant de juger de l'efficacité et de l'efficience du système	100
5.3.1	Les indicateurs de performance	101
5.3.2	Les coûts de la formation	101
	CONCLUSION	103
	ANNEXE1 : Adéquation entre la formation et l'emploi	105
	ANNEXE2 : Fiche synthèse	109
	CAHIER III	
	LE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES	113
1	L'INTRODUCTION	113
2	L'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION QUALITATIFS	114
2.1	L'étude des besoins de formation sectoriels	115
2.1.1	La définition des secteurs de formation	115
2.1.2	Le portrait de secteur de formation	116
2.2	Les orientations et le plan de développement des programmes d'études	117
2.3	L'analyse de la situation de travail	118
2.3.1	L'utilité de l'analyse de la situation de travail	118
2.3.2	Le contenu de l'analyse de la situation de travail	118
2.3.3	Les méthodes de collecte de l'information	119
3	LA CONCEPTION DU PROJET DE FORMATION	120
3.1	L'approche par compétences	122
3.2	La détermination des compétences du métier ou de la profession	123
3.2.1	La nature et l'ampleur des compétences	124
3.2.2	La correspondance entre les compétences et la situation de travail	125
3.3	La structuration du projet de formation	125
3.3.1	L'agencement des compétences	125
3.3.2	Le scénario de formation	126
3.3.3	L'harmonisation des programmes d'études et la mise en place de passerelles	126
3.4	La validation des compétences et du projet de formation	126

4	L'ÉLABORATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES	128
4.1	Les objectifs de formation	128
4.1.1	La formulation des compétences en objectifs	129
4.1.2	Les précisions sur la portée des objectifs	130
4.2	Les indicateurs de maîtrise des compétences	130
4.2.1	Les conditions d'évaluation des compétences	130
4.2.2	Les critères de performance	131
4.3	La structuration du programme d'études	131
5	LA PRODUCTION DE DOCUMENTS DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	133
5.1	Le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage	134
5.1.1	L'organisation pédagogique	134
5.1.2	L'organisation physique et matérielle	135
5.2	Le soutien à l'évaluation des compétences	136
5.2.1	L'évaluation des apprentissages et des compétences	136
5.2.2	La reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels	138
	CONCLUSION	141
	ANNEXE 1 : Matrice des compétences	144
	ANNEXE 2 : Fiche synthèse	145
	CAHIER IV	
	LA MISE EN ŒUVRE LOCALE DE LA FORMATION	149
1	L'INTRODUCTION	149
2	UNE AUTONOMIE DE GESTION ACCRUE	150
2.1	La planification stratégique	151
2.1.1	Le conseil d'établissement	152
2.1.2	Les représentations internes et externes	153
2.1.3	Le projet d'établissement	153
2.1.4	Le plan de réussite	154
2.1.5	Le cadre de gestion pédagogique	155
2.2	La planification opérationnelle	156
2.2.1	Le plan d'action annuel	156
2.2.2	Le plan de promotion et de communication	157
2.2.3	La détermination et l'affectation des ressources	158
2.3	La guidance des pratiques et la reddition de comptes	161
2.3.1	La gestion des ressources humaines	161
2.3.2	L'évaluation de l'établissement	164
2.3.3	Les indicateurs de performance et le tableau de bord	166
2.3.4	Le rapport annuel	167

3 L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT CENTRÉE SUR L'APPRENANTE ET L'APPRENANT	168
3.1 L'organisation pédagogique	170
3.1.1 La planification de l'enseignement	170
3.1.2 La planification de l'évaluation	174
3.1.3 Les nouvelles compétences du personnel enseignant	176
3.1.4 Le perfectionnement pédagogique et administratif	177
3.2 L'organisation scolaire	179
3.2.1 L'optimisation de la capacité d'accueil	179
3.2.2 L'optimisation des parcours de formation individuels	181
3.3 L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés	182
3.3.1 Le recrutement et les admissions	182
3.3.2 L'aide au placement et les services complémentaires	183
4 LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION RECRÉANT L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL	185
4.1 La mise à niveau des locaux	187
4.2 L'organisation physique	188
4.2.1 La sélection, l'acquisition et l'installation de l'équipement	188
4.2.2 L'entretien et le remplacement de l'équipement	189
4.3 L'organisation matérielle	190
4.3.1 Les stratégies pédagogiques de contrôle des coûts	191
4.3.2 Les méthodes de gestion des achats et des stocks	192
4.3.3 La diversification des sources de financement	193
5 LA DYNAMIQUE DE PARTENARIAT ET DE FORMATION CONTINUE	195
5.1 La concertation école-milieu	196
5.1.1 Les comités école-entreprise	196
5.1.2 Les comités externes	197
5.1.3 Les organismes chargés du développement de l'employabilité	198
5.1.4 La veille éducative	198
5.2 Les alliances stratégiques avec le milieu industriel et communautaire	199
5.2.1 Les stages	200
5.2.2 L'alternance travail-études	201
5.2.3 Le partage des ressources	203
5.3 La formation continue	203
5.3.1 La reconnaissance des acquis	204
5.3.2 La formation manquante	205
5.3.3 Les ententes de services	206
CONCLUSION	209
ANNEXE : Fiche synthèse	211

PRÉFACE

À la fin des années 90, deux grands forums internationaux organisés par l'Organisation internationale de la Francophonie (Bamako, 1998) et l'UNESCO (Séoul, 1999) ont permis de mettre en évidence l'importance de l'enseignement technique et professionnel (ETP) pour le développement socioéconomique des États et la lutte à la pauvreté et à l'exclusion sociale. Les recommandations issues de ces deux grandes manifestations ont aussi permis aux deux organisations d'orienter leur stratégie d'intervention et leur plan d'action vers l'appui aux gouvernements des États membres de leur organisation pour la rénovation de leurs politiques nationales en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle.

Le Québec a eu le privilège d'être associé de près, à titre de partenaire technique, à la réalisation des Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako en 1998 ainsi qu'à la mise en œuvre du plan d'action retenu ensuite par les chefs d'État et de gouvernement lors du VIII^e Sommet de la Francophonie tenu à Moncton en 1999 et reconduit au Sommet de Beyrouth en 2002.

Le cadre conceptuel et les cahiers sur l'ingénierie de la formation professionnelle et technique représentent une partie de la contribution du Québec à la réalisation de ce plan d'action. Largement diffusés au sein des pays de la Francophonie, ces outils ont servi de cadre de référence pour la mise en place d'un vaste programme de partenariat inter-États dans six régions du monde regroupant près de 50 pays. L'Agence intergouvernementale de la Francophonie s'est également appuyée sur ce cadre de référence pour créer la Base des savoirs francophones (BSF) destinée à soutenir activement, par Internet, les échanges d'expertises et l'appui aux actions de rénovation et de développement de la formation professionnelle et technique dans les pays membres.

Plus récemment, l'UNESCO, par l'intermédiaire de son Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, UNESCO-UNEVOC, s'est montrée intéressée à utiliser ce cadre de référence pour soutenir ses actions internationales, particulièrement en matière de gestion des savoirs dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

Le Québec est heureux de partager son expertise en mettant à la disposition d'UNESCO-UNEVOC ce cadre de référence, traduit en anglais et en espagnol, et de contribuer ainsi à l'amélioration des systèmes de formation professionnelle et technique de nombreux États appartenant à d'autres aires linguistiques ou géographiques. Il poursuit ainsi l'engagement amorcé avec la Francophonie en vue de soutenir la coopération internationale en matière de formation professionnelle et technique sur une base multilatérale et à l'échelle mondiale.

Pierre Reid,

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, overlapping loops and curves, representing the name Pierre Reid.

Ministre de l'Éducation du Québec

La refondation de la formation professionnelle et technique

Le contexte

Les conclusions et recommandations issues des Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako en 1998 et du Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel de Séoul en 1999 mettent en évidence le large consensus international qui se dégage relativement à l'importance de l'enseignement technique et professionnel et aux principes et orientations qui devraient guider tout processus de refondation de cette formation.

Le texte adopté à l'issue des Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako intitulé *Les Conclusions de Bamako* précise en outre que « la refondation est axée sur quatre principes directeurs :

- Vue comme un secteur particulier de l'éducation et de la formation, mais ouverte sur le marché du travail, la formation professionnelle et technique contribue, comme l'enseignement général, au niveau global de l'éducation. Cela suppose :
 - son ancrage dans la nouvelle école de base ;
 - son inscription dans un processus de formation continue.
- Il convient de renforcer l'articulation de la formation professionnelle et technique autour des réalités socioéconomiques locales, régionales et nationales, dans

le contexte actuel, qui est marqué par la mondialisation de l'économie et de l'emploi. Ce renforcement passe par une meilleure connaissance de la nature du marché du travail et une analyse de la demande, tant dans le secteur formel qu'informel.

- Tout processus de refondation passe par l'élargissement et la diversification de l'offre, tout en privilégiant les formes coopératives de formation professionnelle et technique. Cela implique un décloisonnement généralisé des systèmes de formation touchant à la fois à :
 - l'adaptation des structures de façon à intégrer des modes de fonctionnement ouverts, simples et souples ;
 - la prise en considération de modèles structurés et non structurés dans les modes de formation ;
 - une gestion plus souple des ressources humaines destinée à mobiliser toutes les compétences ;
 - la conception de programmes souples axés sur des objectifs fondés sur les compétences ;
 - la diversification des financements, notamment par l'engagement de toutes les parties prenantes.
- Cette nouvelle conception de la formation professionnelle et technique suppose que l'on rénove ses modes de gestion en mettant en place des partenariats fondés sur la redéfinition du

rôle de l'État et de tous les partenaires du secteur. En effet, seule une véritable politique de partenariat dynamique clairement orientée permettra de créer les conditions nécessaires à la refondation du secteur. Un partenariat authentique associant les pouvoirs publics, les entreprises, les ONG et les utilisateurs doit reposer sur la volonté partagée d'atteindre un objectif commun ainsi que sur le respect et l'équilibre des compétences et il doit viser une réelle cogestion du système¹».

Quant aux recommandations issues du Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel de Séoul, elles montrent la nécessité d'un nouveau modèle de développement centré sur l'être humain. L'enseignement technique et professionnel, partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie, a un rôle crucial à jouer dans cette nouvelle ère car il constitue un outil efficace pour réaliser les objectifs d'une culture de la paix, d'un développement durable respectueux de l'environnement, de la cohésion sociale et de la citoyenneté internationale.

Sept de ces recommandations constituent l'axe principal d'intervention à partir duquel s'est articulé le plan d'action de l'UNESCO. Ces recommandations² précisent que :

1.3 : Les systèmes d'ETP doivent donc être réformés pour faire vivre ce nouveau modèle en leur assurant souplesse, innovation et productivité, en inculquant les compétences requises, en répondant aux incidences de l'évolution des marchés de l'emploi, en

formant et en recyclant ceux qui ont un emploi, les chômeurs et les marginalisés, avec pour objectif de réaliser l'égalité des chances pour tous dans le secteur formel comme dans le secteur informel de l'économie.

1.4 : Il faut un nouveau partenariat entre l'éducation et le monde du travail pour répondre au besoin de créer une synergie entre le secteur de l'éducation et les entreprises et les divers autres secteurs de l'économie, favoriser le développement de compétences générales, l'éthique du travail, les compétences technologiques et celles nécessaires pour entreprendre et transmettre valeurs humaines et normes pour une citoyenneté responsable.

1.5 : Il est nécessaire d'opérer les changements requis en les adaptant à chaque pays de façon à autonomiser et à mobiliser les êtres humains dans le cadre du nouveau modèle, l'ETP constituant un axe central commun du processus de réforme.

5.1 : Bien que la responsabilité de l'ETP incombe avant tout aux gouvernements dans une économie de marché moderne, la conception de la politique d'ETP et sa mise en œuvre doivent être assurées par un nouveau partenariat de l'État, des employeurs, des professions, des entreprises, des syndicats et de la société. Ce partenariat doit créer un cadre législatif cohérent pour permettre le lancement d'une stratégie nationale du changement dans laquelle l'État, en dehors de sa fonction de pourvoyeur d'ETP, peut jouer les rôles consistant à diriger son orientation et lui donner sa vision, à faciliter, à coordonner, à assurer la qualité et à faire en sorte que l'ETP soit accessible à tous en identifiant et en remplissant les missions de service public. Il faut renforcer les capacités des partenariats par des dispositifs et des moyens de formation destinés à donner les compétences appropriées.

¹ Extrait du document *Les Conclusions de Bamako : Éléments de politiques et d'orientation de la formation professionnelle et technique en Francophonie et cadre d'action*; texte adopté à l'issue des Assises francophones de la formation professionnelle et technique tenues en mai 1998 à Bamako, au Mali.

² Extrait du document *Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel. Éducation et formation tout au long de la vie : un pont vers l'avenir. Rapport final*. Séoul, République de Corée, 26-30 avril 1999.

5.8: Tous les partenaires de l'ETP devront accroître constamment leurs connaissances et leur expertise dans de nombreux domaines intéressant les systèmes d'ETP. Il faut donc créer des mécanismes efficaces de partage de l'expérience et de l'expertise, par des recherches continues revêtant un intérêt particulier pour les questions stratégiques. Parmi les autres approches, on peut citer les banques de données communes, les technologies multimédia et la coopération régionale et internationale.

5.9: Un large champ d'action s'offre aux pays qui veulent partager leur expérience en matière de conception et de fonctionnement des politiques et stratégies nationales de l'ETP comme en ce qui concerne les rôles du secteur public et du secteur privé et les partenariats. Il est besoin à cet égard d'une assistance mutuelle et d'une coopération entre pays en développement et pays développés et les pays venant d'adopter l'économie de marché.

6.2: La poursuite de la coopération est encouragée entre l'UNESCO et ses partenaires internationaux – l'OIT, la Banque mondiale et les banques régionales de développement, l'OCDE, l'Union européenne et le CEDEFOP, le Commonwealth, la Francophonie, la Fondation européenne pour la formation et l'ISESCO – afin de promouvoir l'ETP, l'UNESCO jouant un rôle de coordination en raison de son avantage comparatif dans les divers domaines de l'éducation.

En plus d'encourager fortement la poursuite et l'augmentation de la coopération internationale visant à rénover et à soutenir les systèmes d'ETP, les participantes et participants à ce congrès recommandent aux autorités financières internationales de « reconnaître la contribution de l'éducation et en

particulier de l'ETP au maintien de la paix et de la stabilité et à la prévention des dysfonctionnements sociaux et (...) faire du soutien de l'ETP une des conditions de l'assistance qu'elles accordent aux pays bénéficiaires ».

C'est sur la base de ces principes et fondements retenus par la communauté internationale ainsi que sur les orientations qui avaient guidé le Québec dans son projet de réforme de la formation professionnelle et technique amorcée en 1987, qu'une réflexion a été effectuée afin de déterminer les bases d'un cadre conceptuel pouvant être mis à la disposition des pays qui s'interrogent sur leur système de formation professionnelle et technique ou qui veulent le réviser. Cette démarche a conduit à la production d'un projet de cadre conceptuel et à la rédaction des cahiers sur l'ingénierie de la formation professionnelle et technique.

L'établissement d'un cadre conceptuel pour la refondation de la formation professionnelle et technique

L'ouvrage *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, d'abord présenté sous la forme de quatre cahiers thématiques, a été conçu et rédigé pour appuyer la conduite d'un important projet de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) intitulé *Appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique* (FPT). Le projet déployé dans six régions du monde réunit près de 50 pays membres de la Francophonie³. Cette réalisation fait

³ • Afrique de l'Ouest (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal et Togo).
• Maghreb-Machreck (Djibouti, Égypte, Liban, Maroc, Mauritanie et Tunisie).
• Afrique centrale (Burundi, Cameroun, République centrafricaine, Congo, République démocratique du Congo, Gabon, Guinée équatoriale, Madagascar, Rwanda et Tchad).
• Pays insulaires (Guinée-Bissau, Comores, Sao Tomé et Príncipe, Ile Maurice, Seychelles et Vanuatu) (absents: Cap-Vert, Dominique, Haïti et Sainte-Lucie).
• Europe de l'Est (Albanie, Bulgarie, Moldavie, Roumanie, Macédoine, Lituanie, Pologne, Slovaquie et République tchèque).
• Asie (Cambodge, Laos et Vietnam).

partie de la contribution du Québec à la définition d'un cadre conceptuel visant la refondation de la formation professionnelle et technique dans le respect des principes directeurs retenus lors des Assises de Bamako et à la mise en place d'un partenariat inter-États dans les principales régions de la Francophonie.

D'abord conçu comme un instrument d'analyse et de réflexion pour appuyer la conduite et l'animation des ateliers thématiques au cours des séminaires transnationaux qui ont permis d'amorcer la réflexion dans chacune des six régions, le cadre conceptuel portant sur la refondation des systèmes de formation professionnelle et technique est devenu en quelque sorte le cadre de référence permettant de concevoir et de planifier les prochaines étapes du processus de partenariat. Le cadre de référence a servi, par exemple, de guide pour la définition et l'établissement des priorités des projets de partenariat dans chaque région et aussi pour la détermination d'une structure de classement de l'information qui est déposée dans la Base des savoirs francophones (BSF) depuis sa mise en place en 2002.

Le cadre de référence constitue aussi, avec les actes des séminaires, un outil d'accueil et d'intégration pour toutes les nouvelles personnes qui se joignent aux équipes de travail au cours du projet.

Il serait difficile d'établir un cadre conceptuel pour la refondation de la formation professionnelle et technique sans tenir compte de l'environnement dans lequel elle se déploie et des principes de base qui conditionnent son développement et son champ d'application.

Lors des échanges internationaux de Bamako et de Séoul, trois éléments de

base ont été mis à jour. Ces éléments contribuent à définir les assises et les limites de la démarche devant aboutir à un cadre conceptuel.

- Comme il le fait déjà en ce qui concerne l'éducation de base, l'État a un rôle prépondérant à jouer dans la conception et la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle et technique. Il lui revient de déterminer les bases du processus de refondation de cette formation et de la remettre en question au besoin de façon à assurer les meilleurs résultats possibles.
- Tout système de formation professionnelle et technique doit être défini en étroite collaboration avec le marché du travail. Les compétences requises pour l'exercice d'une fonction de travail doivent être au cœur de toute démarche conduisant à l'élaboration d'un programme d'études.
- La conception et la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle et technique doivent avoir lieu dans une perspective d'ouverture et de participation associant tous les secteurs intéressés (formels et informels). La mise en place de partenariats entre le monde de l'éducation, le marché du travail et tous les acteurs du développement socioéconomique d'un pays ou d'une région constitue l'une des conditions fondamentales de la réussite de tout projet de politique.

Le modèle conceptuel présenté en détail dans les cahiers est désigné sous l'expression « ingénierie de la formation professionnelle et technique ». **L'ingénierie de la formation professionnelle et technique est définie comme étant l'ensemble des politiques, des outils et des méthodes permettant de mettre**

en œuvre, de façon coordonnée et rigoureuse, les démarches de conception, d'organisation, d'exécution et d'évaluation des actions de formation.

Ces actions de formation sont centrées sur l'acquisition de compétences. Quoiqu'il existe plusieurs définitions de la **notion de compétence**, la plupart des auteurs la décrivent comme **un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail.**

La figure 1 illustre le modèle retenu d'ingénierie de la formation professionnelle et technique. Le modèle est constitué de quatre composantes.

1. La première composante a trait à la définition des orientations et des politiques de l'État en matière d'éducation et de formation professionnelle et technique. C'est de là que toute démarche de refondation ou de mise à jour d'un système de formation professionnelle et technique est issue et trouve sa légitimité. Compte tenu du rôle prépondérant qu'il assume dans le pilotage du système, il revient à l'État de définir et de mettre en place les structures de gestion nécessaires.
2. La deuxième composante porte sur la gestion centrale de la formation professionnelle et technique, qui peut prendre plusieurs formes. Elle peut être très centralisée et présider à toutes les décisions et actions de formation ; elle peut aussi être décentralisée et déléguer plusieurs responsabilités à des autorités régionales et, même, aux établissements d'enseignement. Quelles

que soient les modalités de gestion et de mise en œuvre, il existe toutefois un certain nombre de domaines dont la responsabilité appartient nécessairement à l'État, parce que ces modalités doivent faire l'objet d'une démarche globale et appuyer tout projet de refondation ou de remise en question de la politique de formation professionnelle et technique.

3. La troisième composante est celle du développement des programmes d'études. Elle vise globalement l'élaboration des programmes d'études ou des référentiels de formation, selon l'approche par compétences. Conformément au modèle organisationnel retenu par l'État, cette responsabilité peut être considérée comme faisant partie de la gestion centrale de la formation, mais elle pourrait aussi être confiée, en tout ou en partie, à des structures de gestion décentralisées, voire même aux établissements d'enseignement. En effet, une démarche d'élaboration de programmes d'études peut avoir lieu aussi bien au sein d'un ministère (programmes ou référentiels d'État) que dans les établissements d'enseignement ou dans les entreprises (programmes ou référentiels destinés à répondre à des besoins de formation particuliers). C'est pourquoi le thème du développement des programmes a été traité comme une composante spécifique de ce modèle d'ingénierie.
4. La quatrième composante est celle de la mise en œuvre locale de la formation. Elle vise à présenter les grands défis que l'établissement d'enseignement doit relever dans la mise en œuvre

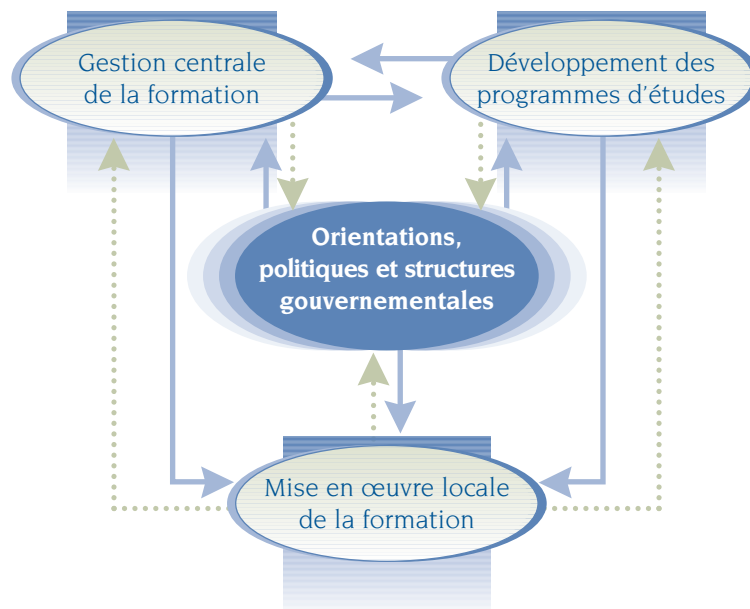
de programmes d'études fondés sur l'acquisition de compétences. Les responsabilités inhérentes à cette tâche portent, entre autres, sur l'organisation de l'enseignement et de dispositifs de formation simulant au mieux les conditions d'exercice du métier ou de la profession en cause. Cette composante vise aussi à présenter les nouvelles responsabilités de l'établissement d'enseignement travaillant dans un environnement de gestion décentralisé et fondé sur le partenariat.

La figure 1 illustre bien le fait que l'ingénierie de la formation professionnelle et technique est un système dont les composantes influent les unes sur les autres. Les politiques gouvernementales ont des répercussions sur les formules de gestion de la formation, sur le déve-

loppement des programmes d'études et sur la mise en œuvre de la formation dans les établissements d'enseignement. S'il existe des liens formels (lignes pleines), il existe également des liens informels (lignes pointillées) qui mettent en évidence le fait que ces trois dernières composantes interagissent continuellement. Elles peuvent même, dans la réalité, donner lieu à une modification ou à une adaptation des orientations et des politiques gouvernementales.

La gestion centrale de la formation, par exemple, agit comme un intrant dans le développement des programmes, tout particulièrement en ce qui concerne les données résultant de l'observation du marché du travail. Une fois que les programmes d'études sont développés sur la base de cette information, il est possible

Figure 1 Composantes de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique



de poursuivre les travaux de gestion nécessaires à la mise en œuvre de la formation. On peut penser, par exemple, à la détermination des modes de formation et des paramètres de financement.

Par ailleurs, la mise en œuvre locale de la formation s'appuie sur les politiques, les modalités de gestion centrale et les résultats obtenus lors du développement des programmes. La réalité propre aux établissements d'enseignement est, quant à elle, prise en considération dans la formulation des politiques, la gestion centrale et le développement des programmes.

Bien que le cadre de référence retenu présente l'ingénierie de la formation professionnelle et technique en quatre composantes distinctes, il convient de percevoir ces composantes comme étant mises en œuvre de manière interactive et non de façon linéaire. Il ne s'agit donc pas d'opérations à effectuer dans l'ordre, mais de démarches ayant une influence mutuelle et se modifiant au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

La démarche méthodologique

L'ingénierie de la formation professionnelle et technique est avant tout un cadre conceptuel servant à soutenir les travaux d'analyse et de réflexion des représentantes et des représentants des pays réunis autour d'un projet de partenariat pour discuter des principales actions à accomplir lors de la consolidation ou de la refondation de leur système de formation professionnelle et technique. Le but poursuivi est de permettre aux décideurs

et aux responsables des pays participants d'échanger de l'information sur leur situation respective et d'explorer des pistes de collaboration en vue d'un éventuel partenariat inter-États pour la refondation de leur système de formation professionnelle et technique.

Pour chaque composante du modèle d'ingénierie de la formation professionnelle et technique, une série de thèmes, de sous-thèmes et d'éléments de contenu (voir les fiches synthèses à la fin de chaque cahier) est présentée avec le résultat que les échanges d'idées s'en trouvent favorisés. Le contenu des cahiers, quant à lui, offre une description détaillée des diverses thématiques, facilitant ainsi la compréhension des concepts et des processus sous-jacents.

Bien que ces diverses thématiques soient abordées dans un ordre logique, elles ne constituent surtout pas une démarche méthodologique obligeant à mettre en place un processus linéaire d'établissement et de mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle et technique. La complexité des systèmes et les délais dans la collecte des données s'adaptent mieux à des modèles non linéaires.

En se basant sur la situation de chaque pays et sur son contexte administratif et culturel, il est possible d'adapter le cadre conceptuel proposé et de l'enrichir. Les échanges de points de vue entre les États partenaires sont alors féconds et favorisent la mise en place d'un cadre conceptuel propre à chaque pays participant et reflétant ses caractéristiques et orientations propres.

Orientations, politiques et structures gouvernementales



Les orientations, les politiques et les structures gouvernementales

1 L'introduction

L'éducation est aujourd'hui un facteur clé du développement économique et social d'un pays, et la formation professionnelle et technique s'y insère de plain-pied. Pourtant, si l'alphabétisation et l'éducation de base de tous les citoyens et citoyennes font partie des priorités de la plupart des pays, la place de la formation professionnelle et technique dans le système éducatif fait l'objet de différences. Le débat entre la formation générale et la formation professionnelle et technique perdure et débouche sur des stratégies différentes. Certains pays misent davantage sur la formation générale, car celle-ci donne accès à l'enseignement supérieur, tandis que d'autres offrent la formation professionnelle et technique dès la fin de l'éducation de base, c'est-à-dire comme c'est le cas dans la plupart des systèmes éducatifs mondiaux, après neuf ans de scolarité.

Ce qu'il convient de garder en mémoire, toutefois, c'est que reléguer la formation professionnelle et technique au second plan réduit les possibilités d'insertion au marché du travail d'une tranche importante de la population qui ne peut, ni ne veut, obtenir un diplôme universitaire. Le développement économique est sujet,

il est vrai, à la présence d'une main-d'œuvre « suffisamment » formée et capable de s'adapter au changement. Or, même dans les pays industrialisés et technologiquement avancés, moins de 25 p. 100 des emplois requièrent une formation universitaire, tandis que plus de la moitié exigent une formation professionnelle ou technique. Il serait, en conséquence, sans doute pertinent de revoir la place de la formation professionnelle et technique dans de nombreux systèmes éducatifs.

Ces données sur l'emploi mettent en évidence l'importance non seulement de la formation professionnelle et technique, mais encore de son adaptation à la situation économique et sociale du pays. D'où la nécessité de faire appel à l'ensemble des acteurs autour de la mise en place ou de la refondation d'un système de formation professionnelle et technique efficace et performant. La mobilisation des différents acteurs, tant du monde de l'éducation que du monde du travail et de la société civile, permet la prise en considération des attentes et des besoins de la population ainsi que des entreprises autour d'un projet de société partagé et en continuelle progression.

La mise en place ou la refondation d'un système de formation professionnelle et

technique est toutefois un processus relativement long qui commence par la définition et l'adoption de politiques nationales pour aboutir à l'adoption d'un ensemble de mesures administratives favorisant un développement durable ou un redressement prometteur.

Ce processus fait l'objet du présent cahier sur les orientations, politiques et structures gouvernementales relatives à la formation professionnelle et technique. Il s'articule autour du processus de formulation de politiques tel qu'il est illustré dans la figure 2. Ce schéma offre un support à la démarche qui mène à l'établissement des orientations, des politiques et des structures gouvernementales sur lesquelles s'articule la formation professionnelle et technique. Le texte qui suit reprend chacune des dimensions proposées et les développe. Il commence ainsi par la problématique de la formulation des priorités et des engagements sociopolitiques qu'un gouvernement prend envers la population en s'appuyant sur un partenariat national fort et, parfois, sur un partenariat international. Il se poursuit, dans un deuxième temps, avec la définition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités des différentes instances locales ou

régionales, ce qui requiert la participation des différents partenaires et acteurs des milieux politiques, économiques et sociaux. Cette démarche résulte, dans un troisième temps, du processus, par la révision du cadre législatif et réglementaire touchant la formation professionnelle et technique, de manière à rendre le système conforme aux nouvelles orientations. Il s'agit ici d'éléments relatifs aux conditions de travail, aux règlements concernant les études et à la formation initiale. Finalement, le gouvernement a la responsabilité d'assurer le pilotage administratif du système en créant ou en modifiant les structures de gestion de ses différentes composantes, qu'elles soient gouvernementales, ministérielles ou locales. Selon que le système de formation professionnelle et technique souhaité sera plus ou moins centralisé, le partage des responsabilités entre le ou les ministères en cause, les structures régionales et les établissements de formation eux-mêmes devra être clair, et la structure administrative, simple tout en étant cohérente avec les missions respectives de chacune des unités. Le but poursuivi est celui de l'efficacité et de l'efficience du système de formation professionnelle et technique.

Figure 2 Processus de formulation de politiques



2 La formulation des priorités et des engagements sociopolitiques

L'harmonisation entre économie, marché du travail et main-d'œuvre est l'une des principales responsabilités d'un gouvernement. Que ce soit pour le secteur public, parapublic ou privé, l'apport d'une main-d'œuvre qualifiée favorise et soutient un développement socio-économique satisfaisant, tant quantitatif que qualitatif. C'est ici que le système de formation professionnelle et technique joue un rôle déterminant en ajustant l'offre de formation aux besoins réels du marché du travail, et ce, pour chacun des secteurs socio-économiques et dans chacune des régions du pays. La disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée favorise :

- l'attraction et la rétention des entreprises sur un territoire donné;
- la productivité des entreprises et des organisations;
- l'accroissement de la richesse collective;
- l'amélioration du niveau de vie des citoyens et des citoyennes.

Inversement, l'absence d'une main-d'œuvre qualifiée freine le développement des entreprises, hypothèque les investissements qui favorisent la création d'emplois et constitue un obstacle à l'établissement d'entreprises étrangères. Par le fait même, elle nuit au développement social et humain du pays. C'est pourquoi il est de la responsabilité de l'État de s'assurer de la pertinence du système de formation initiale et continue de la main-d'œuvre, favorisant le maintien et l'ajustement des filières de formation professionnelle et technique qui répondent

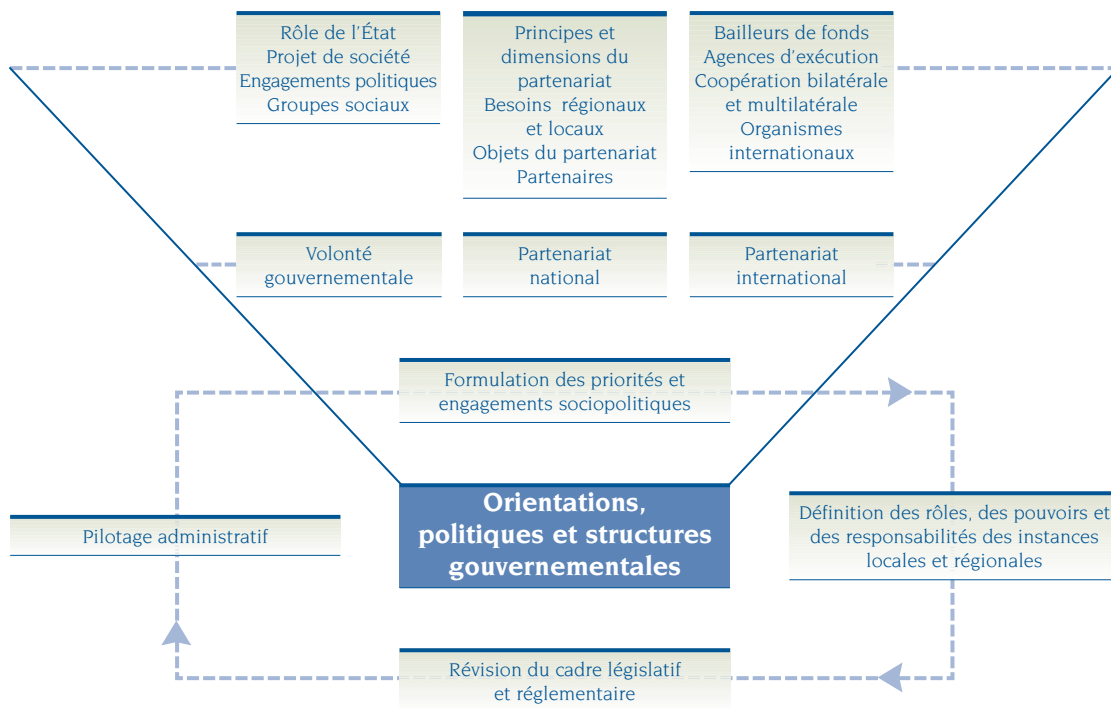
aux besoins, la suppression de celles qui ne sont plus appropriées et le développement de celles dont l'économie, toujours mouvante et très compétitive, a besoin. À défaut, il y a gaspillage financier et démobilitation des ressources humaines.

La première étape à franchir dans la refondation du système de formation professionnelle et technique consiste à formuler des priorités et des engagements sociopolitiques. Comme l'illustre la figure 3, cette formulation passe d'abord par l'expression clairement affirmée d'une *volonté gouvernementale*. Or, cette formulation ne peut se faire sans la participation des acteurs de la société, sur les plans politique, économique et social si l'on veut que les priorités correspondent aux besoins et tiennent compte du contexte. D'où l'importance des partenariats : le *partenariat national* en tout premier lieu, mais aussi le *partenariat international*.

2.1 La volonté gouvernementale

Sans volonté gouvernementale, la mise en place ou la refondation de la formation professionnelle et technique ne peut se faire. Comme un bateau sans capitaine, il manquerait celui qui indique le cap à suivre, l'orientation à prendre. L'État a donc un *rôle* majeur à jouer, et cette participation s'inscrit dans un *projet de société* envers lequel le gouvernement a pris des *engagements politiques* en interaction avec différents groupes sociaux qui façonnent la dynamique du pays.

Figure 3 Formulation des priorités et des engagements sociopolitiques



2.1.1 Le rôle de l'État

Le développement des ressources humaines se trouve au cœur de la formation professionnelle et technique. L'accroissement du nombre de personnes hautement qualifiées n'est pas seulement un facteur de développement économique d'un pays, il est aussi la clé de son développement technologique, culturel et social. La volonté gouvernementale en la matière canalise les énergies quand elle est clairement exprimée.

L'État a un rôle de leader à exercer en matière d'éducation et de formation professionnelle et technique. Il doit faire connaître ses grandes orientations ou, mieux, en faire un débat de société afin que puisse s'exprimer l'ensemble des

partenaires et des citoyens et citoyennes sur la problématique de fond. Cette démarche entraîne une prise de conscience collective qui devrait favoriser la convergence des efforts dans l'exploration des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs visés. Les objectifs éducatifs pourront ainsi se conjuguer avec ceux du développement culturel, social et économique. Une fois les objectifs définis, le gouvernement peut alors tracer les balises d'un système de formation professionnelle et technique à l'intérieur de son système d'éducation en s'assurant qu'il y est bien intégré et parfaitement harmonisé. L'accessibilité du plus grand nombre à des programmes d'études variés et de qualité répond aux impératifs d'une société moderne.

2.1.2 Le projet de société

La formation professionnelle et technique s'articule autour d'un projet de société qui permet à chaque citoyen et citoyenne de se préparer ou de se perfectionner en vue d'exercer un métier ou une profession. L'éducation et la formation professionnelle et technique ont notamment pour visée de rendre toute personne apte à agir de façon positive et constructive dans le monde et dans la société, à y jouer un rôle, à y exercer une influence, à contribuer au bien-être collectif et à s'y épanouir selon ses aptitudes, ses champs d'intérêt et ses choix. En assurant à la collectivité des ressources humaines de haut niveau de qualification dans toutes les sphères de l'activité économique, le gouvernement répond aux attentes et aux besoins des entreprises privées ou publiques qui comptent sur cette main-d'œuvre pour assurer leur propre développement et, par ricochet, l'enrichissement individuel et collectif de la société dans son ensemble.

2.1.3 Les engagements politiques

La volonté gouvernementale s'exprime au moyen d'engagements politiques clairement exprimés, notamment en matière de ressources humaines, car celles-ci constituent l'un des éléments moteurs du développement. Des hommes et des femmes qualifiés sont la seule richesse que l'État peut lui-même aider à préparer et dont il peut assurer la pérennité. Il peut, en effet, maîtriser le renouvellement de la main-d'œuvre, tout particulièrement par la mise en place, la relance ou la

refondation de la formation professionnelle et technique.

Pour obtenir le soutien et la participation des divers groupes sociaux, ces engagements politiques se traduiront par des actions et la disponibilité de moyens financiers pour soutenir ces actions.

2.1.4 Les groupes sociaux

L'État ne saurait cependant définir les balises d'un système de formation professionnelle et technique de qualité, ni en établir les programmes d'études, ni même mettre en place les dispositifs de formation sans un partenariat soutenu avec tous les acteurs de la société. L'État aura donc avantage à rechercher et à encourager la contribution des différents groupes de la société civile, en particulier les organisations patronales, les syndicats, les associations d'employés et d'employées ainsi que les différents groupes sociaux de l'économie formelle et informelle. L'écoute des différents acteurs, quelle que soit leur culture, leur ethnie, leur sexe ou leur âge, est un moteur essentiel de construction collective et d'adaptation d'un système de formation professionnelle et technique aux besoins réels d'un pays.

Cette démarche concerne l'État, mais implique également les autres instances, qu'elles soient locales ou régionales. L'expérience acquise dans de nombreux pays démontre que la participation des régions et la maîtrise locale jouent un rôle déterminant dans le succès et l'efficacité des projets en éducation ainsi que dans d'autres domaines.

2.2 Le partenariat national

Le partenariat est l'aboutissement d'un processus de collaboration qui commence par l'approvisionnement réciproque de différents groupes ou acteurs sociaux et par l'apprentissage d'un langage commun. Sa réussite suppose une relation équitable entre les partenaires, une définition claire des rôles et des responsabilités de chacun, le partage d'un minimum de valeurs communes sur lesquelles vont s'appuyer les actions et les avantages que chacun peut en tirer.

2.2.1 Les principes du partenariat

Le partenariat ne consiste pas à trouver des partenaires uniquement en vue de l'organisation d'activités ponctuelles. Il sera d'autant plus efficace qu'il s'établit à long terme et qu'il contribue à trouver, à plusieurs, des moyens pour modifier et améliorer certains aspects des systèmes d'enseignement. Quelques principes sous-tendent la réussite du partenariat :

- le partenariat ne se décrète pas, il se construit;
- chacune des parties doit y trouver son intérêt;
- chaque partie doit avoir la possibilité d'exercer quelque pouvoir;
- le partenariat n'est pas une fin mais un moyen;
- il doit pouvoir s'exercer selon une diversité d'approches ou de formules;
- il doit s'exercer sur les plans local, régional et national.

2.2.2 Les dimensions du partenariat

La diversification des modes de formation — le recours plus fréquent aux stages, à l'alternance travail-études, à l'apprentissage en milieu de travail — nécessite un plus grand engagement du monde du travail dans la formation. L'augmentation des besoins et des coûts de formation de même que la limite quant à la capacité de payer de l'État commandent une plus grande participation des entreprises et des organisations.

L'État, cependant, n'est pas le seul à bénéficier du partenariat. Les entreprises, pour leur part, tirent plusieurs avantages de leur collaboration :

- accès à l'information sur les techniques et les procédés;
- possibilité d'orienter les programmes d'études en fonction de leurs besoins;
- services-conseils pertinents et de qualité;
- mise en place d'activités de formation continue pour leurs propres employés et employées;
- soutien à la définition des critères d'embauche, etc.

2.2.3 Les besoins régionaux et locaux

La nature des besoins du marché du travail et la rapidité des changements imposent une adaptation continue des programmes. Or, les besoins varient d'un secteur économique à un autre et d'une région à une autre. Cette diversité des milieux exige une adaptabilité de la formation professionnelle et technique aux besoins locaux et régionaux, tout en gardant une perspective nationale. D'où l'importance de la participation active des acteurs qui connaissent bien la communauté régionale ou locale visée ainsi que ses besoins.

2.2.4 Les objets du partenariat

En formation professionnelle et technique, de nombreux objets de concertation existent, et les formes de partenariat sont parfois déjà établies et parfois à construire. L'expérience a permis de cerner un certain nombre d'objets qui nécessitent une plus grande concertation entre les partenaires du monde de l'éducation, du monde du travail et du milieu communautaire.

Sur le plan national :

- définition des grandes orientations en ce qui concerne l'éducation, la formation professionnelle et technique et l'emploi;
- détermination des interventions à effectuer sur le marché du travail;
- mobilisation des différents partenaires en faveur de l'alternance travail-études et de l'apprentissage en milieu de travail;
- précision des orientations des réseaux d'enseignement;
- élaboration des projets de législation et de réglementation.

Sur le plan régional :

- élaboration des liens souhaités entre les plans de développement socio-économique régionaux et les plans de développement de la formation professionnelle et technique;
- influence sur la répartition régionale de la formation et la mise en œuvre des projets de formation;
- analyse des tendances du marché du travail dans la région et précision des principaux défis régionaux en matière de formation professionnelle et technique initiale et de formation continue.

Sur le plan local :

- adaptation des programmes d'études aux besoins des entreprises locales;
- détermination des lieux de stage en vue de la mise en œuvre des programmes d'études comportant une alternance ou par apprentissage;
- planification du placement des élèves;
- définition des orientations du centre ou de l'école;
- évaluation des programmes d'études et du degré de satisfaction des employeurs;
- participation à l'achat ou au prêt de l'équipement et à l'établissement des priorités budgétaires;
- participation au recrutement et à la formation des enseignants et des enseignantes.

2.2.5 Les partenaires

Les différentes dimensions traitées ci-dessus laissent entrevoir la multiplicité des acteurs possibles du partenariat national. Ce partenariat implique, de fait :

- les administrations locales et régionales;
- les employeurs;
- les syndicats et les associations professionnelles;
- des représentants et représentantes des groupes sociaux, sans oublier les groupes de femmes;
- des représentants et représentantes du secteur informel qui, dans bien des pays, représente une part non négligeable de l'activité économique.

2.3 Le partenariat international

Le partenariat international, quant à lui, prend des formes diverses et intervient à différents niveaux. Il s'agit des *bailleurs de fonds*, des *agences d'exécution*, des *coopérations bilatérales et multilatérales*, et des *organismes internationaux*.

2.3.1 Les bailleurs de fonds

Certains organismes de développement international peuvent soutenir financièrement les pays demandeurs dans la refondation de leur système de formation professionnelle et technique. Il s'agit alors des organismes de financement, plus communément appelés les « bailleurs de fonds ». Ils sont généralement bien connus et déjà très présents dans les pays en développement. La Banque mondiale, la Banque africaine de développement, la Banque inter-américaine, la Communauté économique européenne et l'Agence canadienne de développement international en sont des exemples.

2.3.2 Les agences d'exécution

Une deuxième classe d'organismes voués au développement international se spécialise dans la réalisation de projets de coopération : ce sont les agences d'exécution. Font partie de ce groupe des établissements d'enseignement, des ministères, des agences gouvernementales et non gouvernementales ainsi que de nombreuses entreprises privées ou associations sans but lucratif. Ces organismes sont présents au sein de plusieurs pays.

Notons que des organismes de financement peuvent aussi agir comme agences

d'exécution pour les projets qu'ils financent. Cependant, plus souvent qu'autrement, les organismes de financement confient, en tout ou en partie, la responsabilité de la mise en œuvre de leur projet à d'autres organismes, tels des organisations non gouvernementales, des entreprises privées, des établissements d'enseignement ou des regroupements d'établissements d'enseignement. Ces organisations répondent alors à des appels d'offres lancés par les agences d'exécution et elles sont responsables, le plus souvent, d'un aspect précis d'un projet, alors que l'agence d'exécution demeure le maître d'œuvre de l'ensemble.

2.3.3 La coopération bilatérale et multilatérale

La coopération internationale est aujourd'hui bien développée, d'autant plus que les technologies de l'information et des communications favorisent les échanges de points de vue et permettent de construire et de consolider des réseaux. Ainsi, des activités de refondation du système de formation professionnelle et technique peuvent bénéficier d'une coopération bilatérale : c'est le cas lorsqu'un pays coopère avec un autre. La coopération peut être multilatérale quand les organismes en cause sont eux-mêmes constitués de plusieurs pays : c'est le cas de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et, bien sûr, de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF).

2.3.4 Les organismes internationaux

Ces différents organismes de coopération internationale ont pour but de soutenir les pays demandeurs dans leur

démarche de structuration ou de relance de leur système de formation professionnelle et technique, mais ils ne peuvent, ni ne doivent, en prendre l'initiative ou la diriger. Les pays demeurent les maîtres d'œuvre de leur réforme. Il leur appartient de la piloter et d'indiquer le cap à suivre. C'est à eux de fixer les objectifs, les priorités ainsi que le calendrier des interventions.

Le lien avec la dimension de la *volonté gouvernementale* est ici très clair. Certains pays choisiront de définir les objectifs de la réforme dans le cadre d'un débat public, avec la responsabilité pour le gouvernement d'en dégager un consensus entre les diverses couches de la société. D'autres pays privilégieront une approche plus centralisée dans la détermination des objectifs à atteindre. Dans tous les cas, le partenariat international est intéressant dans la mesure où il contribue à la mise en place des politiques et des plans de gestion nationaux en appuyant les pays demandeurs au moyen d'un soutien technique et d'une aide financière. L'aide internationale aura des retombées positives à long terme si elle s'insère dans une dynamique d'accompagnement et de responsabilisation des institutions nationales.

EN RÉSUMÉ

Un système de formation professionnelle et technique prend appui sur les priorités et les engagements sociopolitiques du gouvernement, priorités et engagements qui s'inscrivent eux-mêmes dans la réalité économique et sociale du pays. Leur formulation repose sur une *volonté gouvernementale* clairement exprimée, tant dans les énoncés que dans

un appui financier. Il s'agit de soutenir le dire avec le faire et ainsi de favoriser les actions à mener. Cette volonté gouvernementale est assortie d'un *partenariat national et international*. Le partenariat national vise à définir les orientations et à fixer les priorités en tenant compte des besoins locaux et régionaux de tous les acteurs de la société politique, économique et civile. Le partenariat international est là pour soutenir les actions de refondation. L'État a ainsi un rôle de leader à assumer, tout en étant à l'écoute, tant des besoins que des possibles « façons de faire », le partenariat ne pouvant se construire sans un certain partage.

3 La définition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités des instances locales et régionales

On comprend facilement que la volonté gouvernementale de construire ou de redéfinir un système de formation professionnelle et technique puisse nécessiter une révision en profondeur du cadre législatif et réglementaire dans lequel le système devra évoluer et se développer. Cependant, avant même de procéder à cette révision des lois et des règlements, le gouvernement et ses principaux partenaires devront, d'une part, avoir convenu du modèle de système qui convient le mieux aux besoins du pays ou de l'État et, d'autre part, avoir conclu des ententes cadres de collaboration. Ces ententes sont généralement issues de grands sommets ou états généraux réunissant l'ensemble des partenaires du système d'éducation et de la formation professionnelle et technique. Ces rencontres, qui peuvent se tenir aussi au niveau régional, permettent d'être

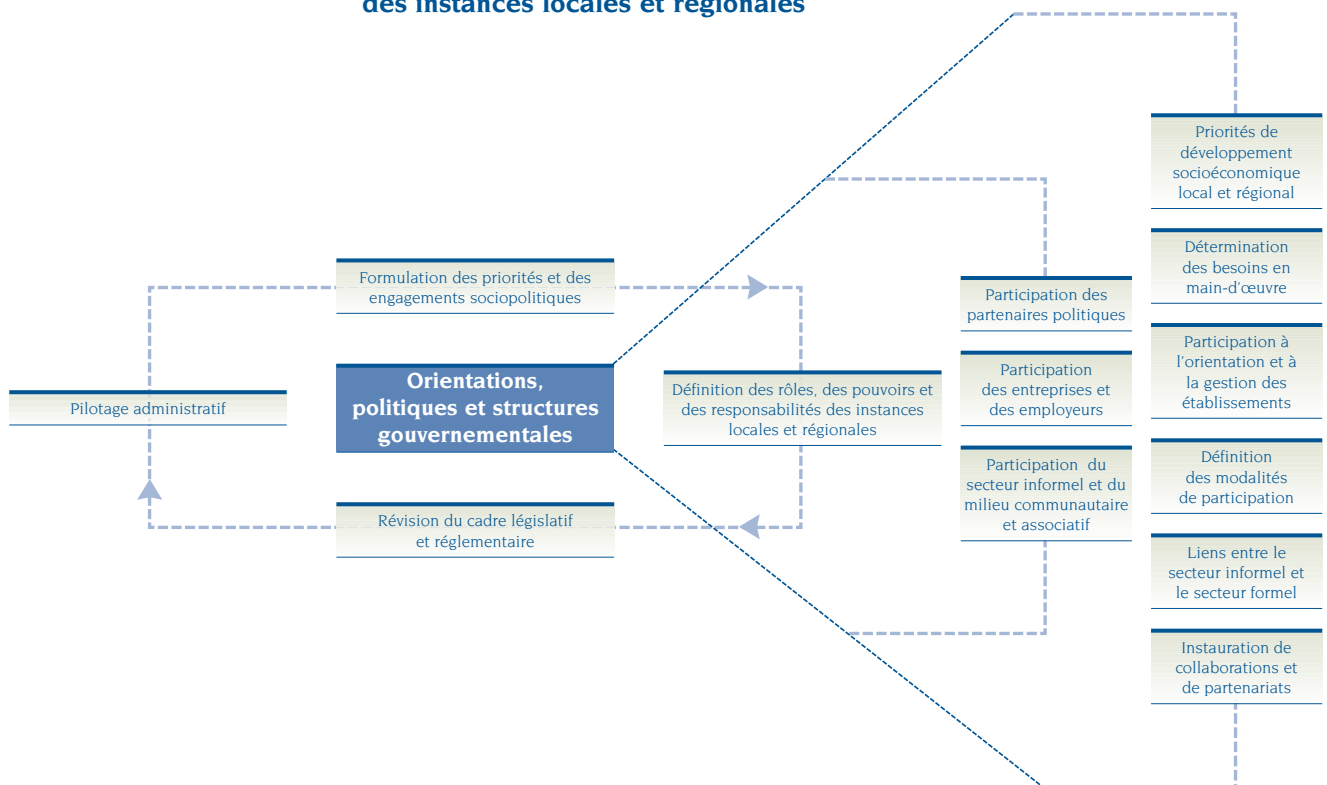
à l'écoute des milieux et de concevoir un système qui réponde aux différentes attentes, tout en s'inscrivant dans un projet national.

Pour implanter, développer et mettre en valeur les avenues de la formation professionnelle et technique en région, la contribution et l'engagement des *instances politiques* et des différents milieux — *formel, informel, communautaire et associatif* — ouvrent la voie du succès. La participation de personnes représentant ces divers secteurs constitue la meilleure garantie de son adéquation aux besoins de la région puisqu'elles la connaissent bien. La formation professionnelle et technique permettra même éventuellement la création de nouveaux créneaux ou de nouvelles activités économiques harmonisées avec les priorités régionales.

La collaboration avec les milieux ne doit pas se manifester seulement dans la définition des besoins et leur traduction dans des activités de formation. Elle peut également soutenir la prestation en ouvrant la porte pour la réalisation de différentes stratégies d'apprentissage : il peut s'agir d'apprentissage en milieu de travail, des diverses formes d'alternance travail-études, de stages en milieu communautaire ou encore de formation à distance. La formation professionnelle et technique tire d'ailleurs avantage à être ouverte et flexible.

Enfin, une offre de service diversifiée en région permet aux jeunes, tout particulièrement, de poursuivre leur formation dans leur région d'origine et d'y demeurer le plus souvent par la suite, contribuant activement au développement local et régional.

Figure 4 Définition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités des instances locales et régionales



3.1 La participation des partenaires politiques

Pour qu'un système de formation professionnelle et technique ait les retombées attendues, il est important de s'assurer que les formations dispensées s'inscrivent dans la perspective du développement social et économique des régions et que les formations nécessaires à ce développement soient accessibles dans la région ou pour la région. C'est dans cette perspective que les instances politiques locales et régionales seront associées à l'élaboration du système et qu'il convient de définir leurs rôles, leurs pouvoirs et leurs responsabilités.

À ce niveau, il faut établir un équilibre entre la nécessaire direction que doivent assurer les instances centrales au sein d'une refondation du système et une appropriation locale et régionale de la démarche engagée.

La participation des instances politiques devrait permettre d'imprégner d'une couleur locale et régionale les établissements de formation professionnelle et technique. Bien intégrés au milieu et ajustés aux réalités de celui-ci, les établissements ou les centres de formation professionnelle et technique peuvent devenir un élément moteur du développement économique des régions et des collectivités locales. Il suffit, par exemple, de partager leur équipement et leurs ressources humaines qui possèdent une expertise avec les entreprises qui souhaitent accroître les compétences de leur main-d'œuvre ou qui requièrent une assistance technique pour la mise au point d'un nouveau produit ou d'un procédé de production. Ces établissements peuvent

aussi soutenir le développement de l'entrepreneuriat en fournissant différentes formes d'aide au démarrage d'entreprises. L'établissement d'un centre de formation professionnelle et technique performant dans une région constitue par lui-même une source de création d'emplois.

3.2 La participation des entreprises et des employeurs

Dans un système fondé sur une demande de compétences, un rôle prépondérant appartient au marché du travail dans la détermination des besoins de main-d'œuvre. La participation des entreprises et des employeurs, de toutes tailles, de tous les secteurs socioéconomiques et de toutes les régions du pays, permet de définir avec justesse les besoins, tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

Les partenaires privilégiés que sont les entreprises et les employeurs, mais aussi les organismes qui les représentent — associations sectorielles, chambres de commerce ou autres — doivent pouvoir participer à l'orientation de la gestion des établissements de formation professionnelle. La présence active de représentants d'entreprise au sein des conseils d'administration, des comités d'orientation ou des comités de gestion, peu importe la structure choisie, sera garante d'une meilleure adéquation entre les besoins du marché du travail et la formation proposée par le centre. En effet, ces personnes pourront collaborer avec les spécialistes en éducation à l'orientation des programmes d'études et à leur adaptation aux réalités locales. Elles peuvent faciliter l'établissement de liens durables entre

les entreprises de la région et le centre pour favoriser l'accueil de stagiaires (élèves et enseignants et enseignantes) ou pour susciter la participation des entreprises au cofinancement du centre par des dons, des prêts d'équipement ou de matière d'œuvre. Elles pourraient aussi collaborer à la définition d'un plan de perfectionnement pour les enseignantes et enseignants et, éventuellement, favoriser la participation de spécialistes des métiers des entreprises à la vie du centre (témoignages, conférences, prestation de formation, etc.).

Plus les employeurs participeront à la vie du centre de formation professionnelle, plus son intégration dans le milieu en sera facilitée. Cette association permet à l'établissement de projeter une image de qualité et d'acquérir de la crédibilité dans son milieu.

3.3 La participation du secteur informel

Le découpage entre le secteur formel et informel varie d'un pays à l'autre et possiblement d'une région à l'autre, selon le contexte social, politique et économique. Mais, quelle que soit son ampleur, le secteur informel contribue au dynamisme économique. C'est pourquoi l'on considère important de s'assurer de la participation de représentantes et de représentants du secteur informel qui, lui aussi, bénéficiera alors d'une main-d'œuvre qualifiée.

Prendre en considération tous les aspects de la vie en région permet à la formation professionnelle et technique d'être diversifiée et potentiellement accessible au plus grand nombre. Rappelons-le,

cette dernière vise la formation de personnes qualifiées dans tous les métiers dits spécialisés ainsi que dans les métiers semi-spécialisés, ou encore en artisanat, qu'ils soient occupés par des hommes ou par des femmes. Ces métiers sont souvent pratiqués dans le secteur informel, un secteur qui, dans plusieurs pays, constitue une part importante, voire la principale, de l'activité économique.

3.4 La participation du milieu communautaire et associatif

L'implantation d'un centre de formation professionnelle sur un territoire donné a aussi avantage à se réaliser par l'entremise de partenariats avec le milieu communautaire et associatif. Ce dernier peut avoir une vision locale et régionale différente de celle des autres partenaires, et une connaissance juste du milieu serait incomplète sans son apport. La formation professionnelle et technique ne se résume pas uniquement à la formation de travailleuses et de travailleurs qualifiés dans des métiers de grande complexité ou pour la grande entreprise. Cela est d'autant plus vrai pour les pays en émergence.

Réussir l'adéquation de la formation professionnelle et technique avec le milieu local et régional rend indispensable la création de liens étroits entre l'établissement et les représentantes et représentants du milieu communautaire et associatif. Dans cette perspective, il est souhaitable de reconnaître et de mettre à contribution les organismes non gouvernementaux (ONG) : groupes communautaires, associations charitables, coopératives d'artisanes et d'artisans, groupes de femmes ou regroupements de petits employeurs.

Le concours des partenaires du secteur informel et du milieu communautaire et associatif assurera des chances égales à tous les élèves potentiels : c'est le cas notamment lorsque les groupes de femmes sont conviés à expliciter les besoins des filles et des femmes en matière de formation professionnelle et technique. Des activités de formation continue peuvent rehausser la situation des femmes en emploi ou dans le secteur informel. De même, elles contribuent à la reconnaissance, à la consolidation et au développement des compétences des artisanes et artisans d'expérience.

EN RÉSUMÉ

La définition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités des instances locales et régionales vise à favoriser la participation effective des divers partenaires, en fait de tous ceux qui peuvent aider l'établissement de formation à remplir sa mission :

- en contribuant à la détermination des besoins ou à la définition des compétences et du plan de formation;
- en accueillant des stagiaires et en leur permettant de vivre des expériences importantes d'insertion;
- en soutenant financièrement le développement ou le fonctionnement de l'établissement de formation professionnelle et technique;
- en facilitant l'insertion au marché du travail des personnes ayant terminé leur formation.

Pour que la formation professionnelle et technique s'inscrive harmonieusement dans la perspective du développement social et économique des régions et que

les formations nécessaires à ce développement soient accessibles dans la région ou pour la région, il convient de favoriser la participation des instances politiques d'une part, mais aussi celle des secteurs formel et informel ainsi que celle des milieux communautaires et associatifs, car c'est l'ensemble de leur connaissance de la région qui permet de bien cerner les besoins en formation. Si un juste équilibre doit être recherché entre la nécessaire direction de l'État et les possibilités d'action au niveau régional, la participation de tous les partenaires à la vie et au rayonnement de l'établissement de formation professionnelle et technique est garante d'une appropriation locale et régionale et de l'adaptation de la formation aux réalités du milieu.

4 La révision du cadre législatif et réglementaire

Le cadre législatif et réglementaire constitue en quelque sorte la base sur laquelle il est clair que le système d'éducation et de formation est appelé à se développer et à évoluer. Il oriente le système et fixe les balises nécessaires pour que ce dernier réponde aux attentes de la population dans le respect du consensus social auquel le gouvernement en est venu avec ses partenaires au regard du partage de pouvoirs et de responsabilités. Sans lui, la mise en place d'une structure de gestion efficace et performante du système est difficile, voire impossible, et la cohérence entre les différentes interventions des pouvoirs publics ferait défaut.

Le cadre législatif et réglementaire du système de formation professionnelle et technique est généralement constitué de

plusieurs lois et règlements. En font partie toutes les lois constitutives d'un ministère ou d'un organisme dont la mission principale, ou secondaire, comporte une responsabilité de formation professionnelle ou technique. En font également partie tous les règlements qui s'y rapportent. C'est pourquoi, lors de la refondation, avant même de poser quelque hypothèse que ce soit de révision du cadre législatif et réglementaire, il s'avère utile :

- de faire, en tout premier lieu, l'analyse exhaustive de toutes les lois et de tous les règlements qui concernent la formation professionnelle et technique;
- d'établir le modèle de fonctionnement ou d'interaction existant entre les ministères ou les organismes visés;
- d'évaluer la capacité à répondre aux nouvelles orientations du gouvernement au regard de critères d'accessibilité, d'efficacité, de partage de responsabilités et de financement.

Bref, il faut tenter de mesurer le niveau de congruence entre le système en place et les objectifs issus du consensus social qui constituent les prémisses de la relance du système.

Cette analyse diagnostique de la situation légale et réglementaire de la formation professionnelle et technique révélera les choix politico-administratifs que chaque pays a faits au cours de son histoire récente ou plus ancienne. Elle mettra en évidence son degré de centralisation ou encore le degré de dispersion du dossier. Selon les pays et leur histoire, la formation professionnelle et technique peut être placée sous la responsabilité d'un ministère spécialisé ou encore relever

de différents ministères sectoriels (Pêches, Agriculture, Tourisme, Jeunesse, etc.) ou d'organismes paragouvernementaux. Elle peut être dispensée dans des établissements publics plus ou moins autonomes ou constitués en réseaux plus ou moins intégrés; elle peut aussi être offerte par le secteur privé. Le travail de structuration de la formation professionnelle et technique peut également être réparti entre différents ministères : l'observation et l'analyse des besoins du marché du travail peuvent être, par exemple, confiées au ministère du Travail ou de l'Emploi, tandis que le ministère de l'Éducation ou de la Formation professionnelle et technique prend en charge l'élaboration et la dispensation des programmes.

La révision du cadre législatif et réglementaire ne constitue pas en soi une opération de centralisation des pouvoirs au sein de l'État ou encore à l'intérieur d'un unique ministère au sein de l'administration publique. C'est l'analyse de la situation et le diagnostic posé sur l'accessibilité, l'adéquation et l'efficacité du système en place qui commanderont la consolidation de la centralisation ou, à l'inverse, les modalités de sa décentralisation. Plusieurs pays qui avaient constitué un système très centralisé remettent en cause cette approche et ne conservent, à l'échelle nationale, que les responsabilités concernant la définition des orientations et des objectifs généraux, des cadres d'intervention ainsi que l'évaluation des résultats attendus. D'autres pays, où la dispersion de la formation professionnelle et technique menace la qualité même de l'ensemble du système, tendent plutôt vers une certaine centralisation. De fait, à maints égards, il est extrêmement

difficile de procéder à une refondation de la formation professionnelle et technique sans qu'un organisme central assure un encadrement important de la démarche à effectuer.

Que l'on privilégie des formes de centralisation ou de décentralisation, l'on recherche une plus grande participation des employeurs et des partenaires sociaux à la définition des orientations de la formation, des objectifs pédagogiques et des programmes. On y observe aussi un rôle accru des milieux locaux et régionaux dans la définition des activités d'apprentissage et dans l'organisation et l'évaluation de la formation.

En fait, en fonction des contextes et des enjeux économiques et sociaux, chaque pays va définir son orientation à partir de sa culture, de son expérience et de ses institutions. Cette définition a aussi subi

l'influence des grandes tendances internationales dans le domaine, notamment celles valorisées par les grandes agences de financement.

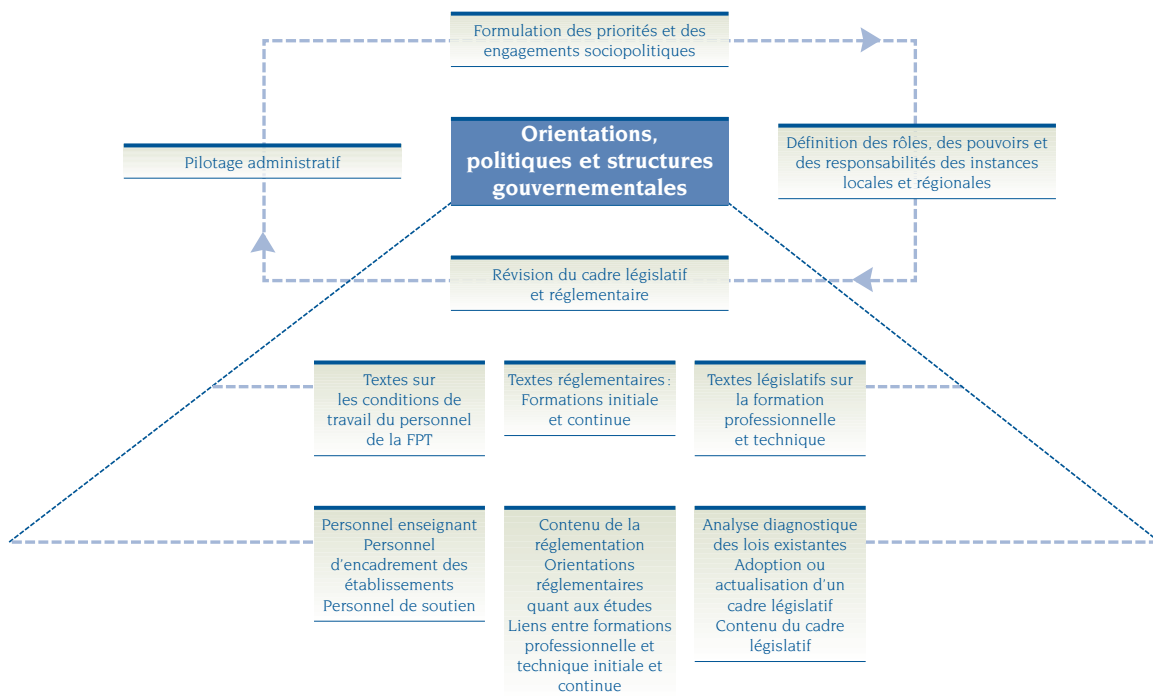
Dans les sections qui suivent, il sera d'abord question des *textes législatifs* relatifs à la formation professionnelle et technique initiale, puis des *textes réglementaires* et enfin, des textes gouvernant les *conditions de travail* du personnel de la formation professionnelle et technique.

4.1 Les textes législatifs sur la formation professionnelle et technique

4.1.1 L'analyse diagnostique des lois existantes

Le premier exercice visant une éventuelle révision du cadre législatif entourant la formation professionnelle et technique

Figure 5 Révision du cadre législatif et réglementaire



consiste donc à inventorier, à rassembler et à analyser tous les textes de loi qui concernent notamment :

- l'éducation de base;
- la formation professionnelle et technique initiale;
- la formation continue.

Il en va de même pour les textes de loi qui portent sur la formation de la main-d'œuvre, sur la contribution des travailleuses et des travailleurs et celle des entreprises à son financement, ainsi que sur l'observation et l'analyse du marché du travail. Les lois qui ont servi à créer des organismes paragouvernementaux chargés de la formation professionnelle et technique et celles qui ont permis de confier des responsabilités de formation professionnelle et technique à des ministères sectoriels doivent aussi être analysées. Il existe peut-être aussi des lois portant sur l'enseignement privé ou sur la formation continue à considérer. L'analyse du cadre législatif permet de poser un diagnostic quant à la capacité du système existant à répondre aux nouvelles orientations du gouvernement et, en conséquence, de préciser les aménagements législatifs qu'il est nécessaire de mettre en œuvre.

Il faut comprendre que, dans la majorité des pays, le système de formation professionnelle et technique, comme l'ensemble du système d'éducation d'ailleurs, est le fruit de multiples interventions successives qui ont permis de créer des centres de formation, des organismes, des directions ministérielles et des ministères chargés d'une mission précise, parfois limitée par rapport à l'ensemble du système. Ces interventions

ont été effectuées à des époques différentes par des gouvernements et des personnes différentes en réponse à des problématiques particulières. C'est pourquoi, souvent, l'analyse de l'ensemble des lois permettra de constater que la plupart des composantes ou des structures sont déjà en place pour répondre aux impératifs du système souhaité, mais que l'ensemble peut manquer d'harmonie et d'équilibre. Des responsabilités mal définies, des communications déficientes et l'absence d'une vision globale du système concourent trop souvent à isoler les organisations et les individus. On assiste alors à un incroyable chevauchement des missions et des mandats, quand ce n'est pas à un dédoublement des structures, alors que d'autres responsabilités, par ailleurs essentielles à l'orientation ou au fonctionnement, sont laissées pour compte. Une telle situation n'est pas sans conduire à des conflits chroniques qui perturbent le fonctionnement général du système.

Trop rarement se donne-t-on le temps et les moyens de poser un regard critique sur l'ensemble d'un système, sur ses composantes et leurs interactions en vue d'en évaluer la cohérence et l'efficacité au regard des orientations et des missions clairement définies et partagées par un ensemble de partenaires.

4.1.2 L'adoption ou l'actualisation d'un cadre législatif

Une fois les diagnostics établis, l'on devra proposer des correctifs à apporter au système afin de lui permettre d'atteindre les objectifs visés dans le respect des orientations retenues par le gouvernement et ses partenaires.

L'objectif de fixer, dans un texte législatif, les orientations données à la formation professionnelle et technique est d'assurer la prépondérance des choix politiques du gouvernement au regard des grandes finalités du partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différents partenaires. Il s'agit généralement d'établir les grands encadrements et les choix stratégiques du gouvernement auxquels il veut donner un caractère légal et de leur assurer une certaine pérennité. La lourdeur du processus d'adoption et de modification des lois suggère cependant de ne fixer que les grands principes directeurs du système ou de l'institution à mettre en place, sans en déterminer les modalités de fonctionnement. Ces dernières seront plutôt définies dans des textes réglementaires accompagnant la ou les lois visées. Dans le même sens, il est préférable d'avoir une seule loi-cadre, et non plusieurs.

L'analyse du cadre législatif, son actualisation et l'adoption d'une nouvelle loi visent à s'assurer que les grands principes à la base de la refondation du système de formation professionnelle et technique seront clairement énoncés et que toutes les parties importantes du système trouveront une assise légale, ce qui permettra ainsi au gouvernement d'orienter et d'encadrer une politique unifiée de la formation professionnelle et technique.

4.1.3 Le contenu du cadre législatif

Selon les choix du pays ou de l'État, une loi sur l'instruction publique en général ou sur la formation professionnelle et technique en particulier devrait fixer, tout au moins, les règles de base concernant :

- la finalité et les buts de la formation professionnelle et technique;

- les droits et les obligations des élèves;
- les droits et les obligations des enseignantes et des enseignants;
- les exigences minimales donnant droit à l'autorisation d'enseigner;
- les responsabilités ministérielles de planification, d'encadrement et d'évaluation du système;
- la constitution des établissements de formation professionnelle et technique;
- les modes de gestion des établissements, notamment au regard des prérogatives de sa direction ainsi que de celles concernant les comités de gestion ou le conseil d'établissement.

Les différentes lois constituant les ministères sectoriels (Agriculture, Pêches, Tourisme, etc.) qui portent également sur la formation professionnelle ou technique dans leur secteur d'activité doivent elles aussi définir clairement les missions, les rôles et les responsabilités de ces ministères, les limites de leur champ d'intervention et leur articulation souhaitable avec les autres lois ou avec les règlements qui encadrent la formation professionnelle et technique.

Une loi sur la formation de la main-d'œuvre pourrait, quant à elle, créer un fonds permettant le financement des activités de formation professionnelle et technique, tant initiale que continue, définir les règles de participation à ce fonds et créer un organisme chargé d'en assumer la gestion.

Enfin, plusieurs pays ont adopté un cadre législatif spécial pour l'enseignement privé. Il est parfois nécessaire de revoir plusieurs articles de ce cadre législatif afin de l'harmoniser avec la relance de la formation professionnelle et technique.

4.2 Les textes réglementaires : les formations initiale et continue

4.2.1 Le contenu de la réglementation

Une fois que les grands principes directeurs et les orientations du système ont trouvé leur assise juridique dans les textes législatifs, les modalités de fonctionnement, tel le régime éducatif ou régime pédagogique, feront, quant à elles, l'objet d'une réglementation. Il est en effet plus facile de modifier ou d'adapter les textes réglementaires aux besoins évolutifs du développement du système que de faire adopter un texte de loi. Les règlements qu'un président, un Conseil des ministres ou le ministre lui-même peuvent promulguer selon les choix légaux effectués sont là pour définir les modes de fonctionnement du système de formation professionnelle et technique. La nature de ces règlements peut être variée selon les pays et selon les besoins : du décret à la circulaire. On comprendra que selon l'importance accordée au contenu communiqué, certains « véhicules » réglementaires sont plus importants que d'autres.

Les textes réglementaires peuvent porter, entre autres, sur :

- la définition des diplômes en relation avec les catégories de métiers ou de professions visées;
- la définition des programmes d'études;
- la gestion des autorisations de programmes;
- les règles concernant les conditions d'admission aux différents programmes d'études;

- les règles concernant les coûts maximums de formation (ou la gratuité) pouvant être exigés de l'élève;
- les règles d'admissibilité à l'aide financière aux études;
- les règles concernant l'évaluation des apprentissages et la sanction des études;
- les règles budgétaires fixant les modes de financement de la formation professionnelle et technique;
- les règles favorisant les transferts d'une filière à une autre et de la formation générale à la formation professionnelle et technique, et vice versa, ce que l'on appelle communément les passerelles;
- les modalités d'évaluation du système.

4.2.2 Les orientations réglementaires quant aux études

La formation professionnelle et technique, comme cela a déjà été mentionné, est généralement considérée comme un levier de développement économique. Les objectifs de formation sont malheureusement trop souvent restreints à l'intégration à la vie active ou à l'insertion des jeunes au monde du travail. La formation professionnelle et technique ne peut se contenter de cette perspective, surtout lorsqu'elle est destinée aux jeunes de la formation initiale. Des objectifs de développement intégral de la personne ainsi que l'apprentissage de fondements scientifiques et technologiques des disciplines visées assurent mieux la polyvalence et la capacité d'adaptation nécessaires. Ces derniers objectifs semblent souvent irréconciliables avec certains modèles de formation de la main-d'œuvre qui proposent des formations courtes,

directement associées à l'exécution d'une tâche ou aux opérations relatives à un équipement donné.

En ce sens, la formation professionnelle et technique se trouve souvent entre l'arbre et l'écorce, c'est-à-dire entre les politiques d'éducation de base et de formation générale habituellement destinées aux jeunes, d'une part, et, d'autre part, les politiques de formation continue habituellement destinées aux adultes ou à la main-d'œuvre. C'est pour cela qu'il est indispensable que les valeurs, qui auront guidé les promoteurs de la refondation du système de formation professionnelle et technique, et les orientations fondamentales, qui auront été retenues par les différents partenaires, soient inscrites dans des textes réglementaires.

Les partenaires doivent être soucieux d'établir une formation qui permet non seulement l'insertion dans un métier, mais aussi l'adaptation à des savoirs et à des techniques en évolution et une intégration sociale réussie.

Enfin, un cadre réglementaire de qualité portant sur les orientations à privilégier dans la conception des programmes d'études devrait, entre autres choses :

- définir des standards de qualité;
- assurer une certaine normalisation des processus et des produits pour les rendre conformes aux attentes exprimées par les milieux de l'emploi;
- assurer la crédibilité constante du système auprès des partenaires nationaux et internationaux — qu'ils soient du secteur public ou privé, et clients ou fournisseurs — par une évaluation régulière du système.

4.2.3 Les liens entre formations professionnelle et technique initiale et continue

Ces règlements permettront, par exemple, de bien faire la différence entre formation initiale et formation continue. La formation initiale consiste en l'acquisition de compétences associées à l'exercice d'un nouveau métier ou d'une nouvelle profession dans le but d'intégrer le marché du travail dans un emploi correspondant aux goûts et aux aptitudes de la personne. La formation continue, quant à elle, consiste en l'acquisition de nouvelles compétences ou de nouveaux éléments de compétences associés au métier ou à la profession que la personne exerce déjà, dans le but de maintenir ou d'améliorer son employabilité. La formation continue est davantage le propre des adultes, mais la formation initiale, souvent vouée aux jeunes, peut s'adresser également à des adultes en réorientation de carrière.

Pour que ces deux types de formation puissent cohabiter et se développer de façon cohérente, et que les deux catégories de personnes visées puissent trouver une réponse satisfaisante à leurs besoins, il faut que les programmes, les diplômes, les conditions d'admission, les conditions de reconnaissance des acquis et les stratégies pédagogiques, notamment, soient clairement définis dans la réglementation.

4.3 Les textes sur les conditions de travail du personnel de la formation professionnelle et technique

Un système de formation professionnelle et technique exige beaucoup de ressources, en particulier des ressources

humaines, pour assurer sa qualité, son fonctionnement et son développement. À cet effet, le personnel enseignant constitue le groupe le plus important en nombre auquel il faut accorder une attention particulière, mais il ne faudrait pas oublier le personnel d'encadrement et le personnel de soutien.

4.3.1 Le personnel enseignant

Comme pour toute réforme d'un système éducatif, les enseignantes et les enseignants sont les premiers artisans et artisanes de la mise en œuvre d'une refondation de la formation professionnelle et technique. Il faut donc accorder une attention particulière à leur sélection, à leur formation et à leur perfectionnement. Les conditions de travail qui leur sont consenties et le statut qui leur est accordé dans le système sont révélateurs de l'engagement réel au regard de la démarche de relance de la formation professionnelle et technique.

D'un pays à l'autre, et parfois même à l'intérieur d'un pays, les conditions de travail du personnel enseignant sont très variables. Entre les fonctionnaires de l'État, qui jouissent de bonnes conditions de travail et d'une sécurité d'emploi, et le personnel à statut précaire, contractuel, embauché par un établissement public ou privé, et sans véritable statut professionnel, les écarts sont parfois très grands.

Pour assurer la qualité de la formation professionnelle et technique et de son personnel enseignant, les politiques gouvernementales doivent définir la formation et les compétences exigées des nouveaux venus, tout en assurant la mise à jour des compétences du personnel déjà en place. Elles et ils doivent être vus comme des

spécialistes de la pédagogie de même que du métier ou de la profession. Ce sont de précieux experts et expertes dont les compétences sont la garantie recherchée de l'efficacité du système. La valorisation de la formation professionnelle et technique passe aussi par la valorisation de la formation et des compétences de ceux et celles qui la font.

Le cadre législatif et réglementaire doit prévoir des normes minimales concernant les exigences relatives au personnel enseignant et, possiblement, un dispositif d'autorisation donnant accès à un brevet ou à un permis d'enseignement. Dans la mesure du possible, il est aussi souhaitable que des mesures incitatives soient mises en place afin de l'encourager à continuer à se perfectionner, voire à se scolariser, autant sur le plan psychopédagogique que sur le plan disciplinaire.

4.3.2 Le personnel d'encadrement des établissements

L'organisation et la gestion des différentes structures d'un système de formation professionnelle et technique posent de nombreux défis à ses gestionnaires. La multiplicité des dispositifs, des effectifs, des acteurs ou des partenaires en présence, des sources de financement, des parcours, des diplômés et des modes de validation des acquis rendent complexe la gestion des établissements. En conséquence, la sélection du personnel d'encadrement doit s'effectuer suivant des critères de compétences en gestion bien définis et diffusés. Le personnel de direction d'un établissement de formation professionnelle ou technique doit non seulement avoir de solides compétences en gestion, mais aussi une solide conception

de l'apport de son secteur d'activité à la collectivité et à la communauté.

La direction d'un établissement est au cœur même des tensions et des mutations de l'économie et du monde du travail qui exercent une pression constante sur la formation professionnelle et technique. Si l'on associait auparavant les postes avec certains niveaux de qualification (diplômes), aujourd'hui les exigences d'embauche sont liées à la compétence démontrée dans l'exercice du métier ou de la profession. Or, ce sont les établissements de formation professionnelle et technique qui sont le plus souvent directement appelés à démontrer leur capacité à « produire des compétences » tant par les employeurs éventuels que par leurs propres élèves.

Par ailleurs, adaptation continue de la main-d'œuvre, reconnaissance des acquis, gestion de parcours professionnel, mobilité et formation tout au long de la vie constituent le nouveau vocabulaire de la formation professionnelle et technique.

Dans ce nouveau paysage, le système de formation professionnelle et technique est continuellement remis en question, et les gestionnaires qui en ont la charge doivent être à l'écoute de leur milieu et à l'affût des nouvelles expériences afin de procéder aux ajustements nécessaires. Somme toute, de tous les établissements d'un réseau d'éducation et de formation, ce sont les dirigeants de la formation professionnelle et technique qui sont les plus « visibles » dans leur milieu respectif et qui ont le plus de comptes à lui rendre.

Dans un tel contexte de gestion, la réponse aux besoins d'adaptation de la formation professionnelle et technique

sera d'autant plus appropriée que les établissements bénéficieront d'une certaine autonomie dans la mise en œuvre des programmes d'études, même quand il s'agit de diplômes officiels. La rapidité de réaction et la pertinence de la réponse dépendront de la proximité des centres de décisions et du partenariat avec le milieu dont il faut satisfaire les besoins de formation. D'ailleurs, dans une perspective de développement régional, cette capacité d'adaptation est capitale.

En définitive, la sélection des dirigeantes et dirigeants des établissements, leurs formations initiale et continue et les marges décisionnelles de manœuvre qu'on leur accorde constituent des facteurs déterminants dans une refondation réussie du secteur.

4.3.3 Le personnel de soutien

On oublie trop souvent que le personnel de soutien est indispensable dans le fonctionnement d'un système, et particulièrement d'établissements de formation professionnelle et technique. Il convient de s'assurer d'une mise à jour de leurs connaissances et de leurs compétences au regard des nouvelles modalités de fonctionnement. Sans ces personnes, tant le personnel enseignant que les équipes de direction auront du mal à remplir leur mission.

EN RÉSUMÉ

Le cadre législatif et réglementaire constitue le canevas de base sur lequel le système va s'actualiser et se déployer. Afin d'assurer sa refondation, une analyse exhaustive de toutes les lois et de tous les règlements qui concernent la formation professionnelle et technique permet de poser un diagnostic sur l'accessibilité, l'adéquation et l'efficacité du système actuel et de définir les balises nécessaires pour répondre aux nouvelles orientations gouvernementales. Il s'agit de s'assurer que toutes les parties importantes du système trouveront une assise légale permettant au gouvernement d'orienter et d'encadrer une politique unifiée de la formation professionnelle et technique.

Les modalités de mise en œuvre, quant à elles, se traduisent dans des textes réglementaires, plus faciles à modifier afin de les adapter à la continue évolution du système de formation professionnelle et technique et ainsi d'assurer son ajustement permanent aux besoins de l'économie et des régions. Un cadre réglementaire de qualité couvre de nombreux aspects, notamment :

- des standards de qualité;
- une certaine normalisation des processus et des programmes;
- une évaluation régulière;
- une harmonisation entre les formations initiale et continue, entre l'éducation et la formation;
- la détermination de passerelles favorisant l'ouverture et la flexibilité du système.

Il en va de la crédibilité du système auprès des partenaires nationaux et internationaux.

Dans le cadre de la refondation de la formation professionnelle et technique, le ou les ministères responsables doivent orienter le système en insérant, dans un cadre législatif et réglementaire, des exigences de base concernant la gestion du personnel, que ce personnel soit directement à son service ou non. Le rehaussement des compétences du personnel enseignant comme du personnel d'encadrement constitue une clé du progrès et, à terme, du succès d'un processus de relance du système de formation professionnelle et technique. Même dans un environnement décentralisé, il appartient au gouvernement de définir des normes minimales de compétences pour le personnel enseignant et le personnel de gestion de la formation professionnelle et technique et d'en assurer le respect par un encadrement législatif ou réglementaire.

5 Le pilotage administratif

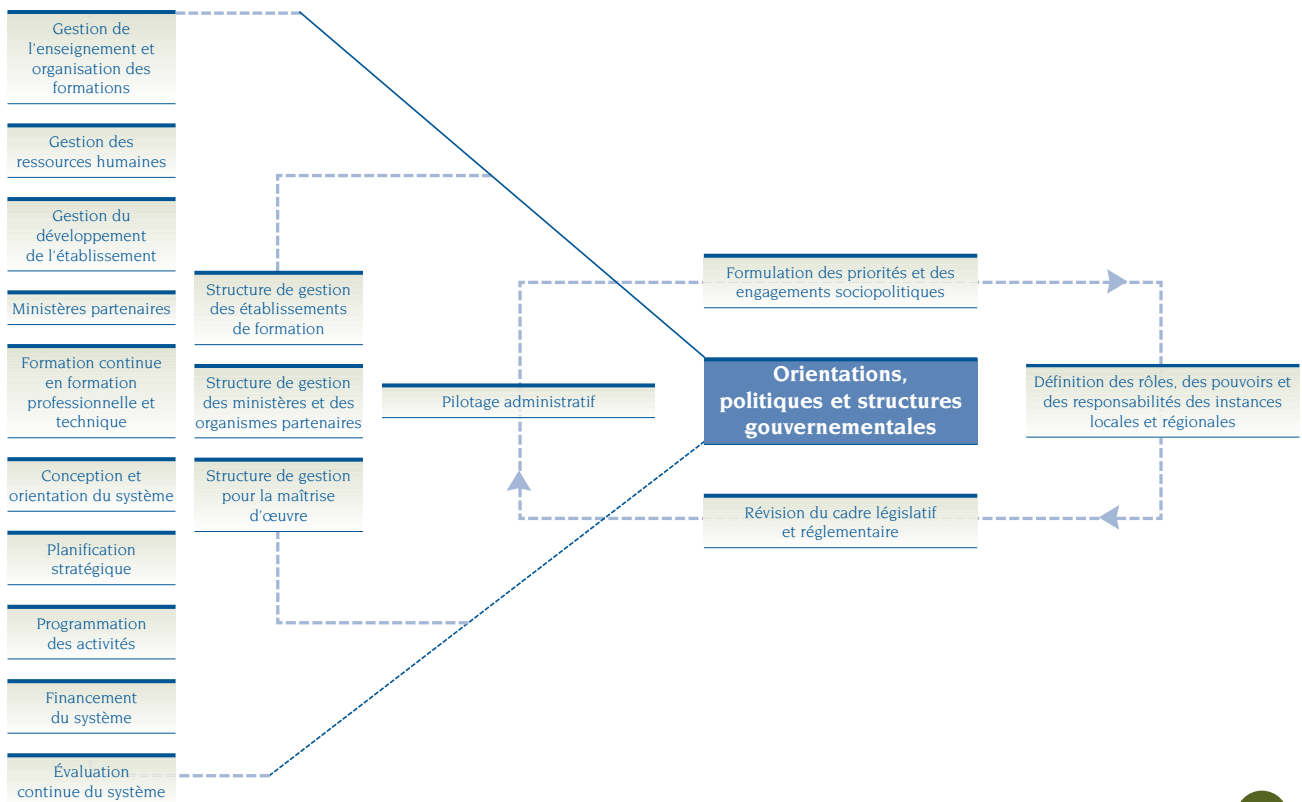
Le « pilotage administratif » du système de formation professionnelle et technique, c'est-à-dire l'ensemble des structures de gestion du système, constitue la partie opérationnelle des politiques retenues. Il peut prendre différentes formes selon les pays, car des éléments complexes et variés, relevant notamment de l'histoire et des politiques de l'éducation, de l'emploi et de la sécurité sociale, entrent ici en interrelation. La refondation de la formation professionnelle et technique sera tributaire de la culture, des traditions et des institutions nationales.

Quelle que soit l'articulation retenue, l'ensemble des structures de gestion permet, entre autres choses, de préciser, dans les faits, la place de la formation professionnelle et technique, tant initiale que continue, par rapport à la formation générale et à l'enseignement supérieur. Le résultat recherché est de préparer les jeunes, et possiblement les moins jeunes, au marché du travail, tout en leur permettant un accès potentiel aux études supérieures et un engagement dans un processus de « formation tout au long de la vie ». La nature et le rythme des changements économiques et sociaux exigent dorénavant une adaptation continue des personnes et des institutions. En conséquence, le système de formation professionnelle et technique doit faire preuve de souplesse et avoir une capacité continue d'innovation.

Selon les pays et les choix politiques effectués, les modèles de gestion peuvent prendre différentes formes. Toutefois, quels que soient ces choix, le « pilotage administratif » devra assurer l'atteinte des résultats attendus, autant sur le plan quantitatif que qualitatif. Dans cette perspective, les différentes composantes du système auront à interagir de façon efficace en fonction d'objectifs communs. Pour ce faire, les structures de gestion concernent tout au moins trois niveaux :

- un premier, celui du gouvernement, constitue le maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique. Il s'agit ici de l'organisme responsable du système, que ce soit un ministère ou une autre instance. Ce maître d'œuvre a la responsabilité de voir à la planification et à l'organisation du dispositif de formation sur l'ensemble du territoire,

Figure 6 Pilotage administratif



à l'élaboration des programmes de formation, au financement, au contrôle et à l'évaluation du système;

- un deuxième est celui du partenariat avec les autres ministères ou organismes partenaires. Il s'agit alors de la coordination entre les différents secteurs de la formation professionnelle et technique;
- et un troisième a trait à la gestion des établissements de formation eux-mêmes.

5.1 La structure de gestion pour la maîtrise d'œuvre

La maîtrise d'œuvre de la formation professionnelle et technique peut être placée sous la responsabilité d'un ministère dédié uniquement à ce volet de l'éducation et de la formation. Il peut aussi constituer une « unité » administrative spéciale et relever du ministère de l'Éducation ou d'un autre ministère. Ce qu'il est important de retenir ici, c'est que, si le lieu d'ancrage de la formation professionnelle et technique peut être diversifié et tenir compte ainsi de différentes particularités du pays, l'unité de gouvernance, quant à elle, doit être affirmée et confirmée. Dans le présent document, nous désignons par « maître d'œuvre » de la formation professionnelle et technique, l'organisme central auquel l'État attribue la responsabilité première de ce secteur.

Le maître d'œuvre détient un rôle prépondérant dans le pilotage du système sous sa responsabilité. Il est responsable de sa planification, de son efficacité, de son efficience et de son adéquation aux besoins du pays et de ses régions. Il

s'assure de son harmonisation avec les autres secteurs éducatifs. Il assure, de plus, son articulation avec l'économie et les besoins du marché du travail, tant formel qu'informel, privé que public.

Même si le système retenu comporte des dimensions déconcentrées ou décentralisées, par exemple par des transferts de responsabilités à des agences gouvernementales ou même à l'entreprise privée de formation, le maître d'œuvre est responsable de l'unité de gouvernance et, donc, de la cohérence du système. Ainsi, la planification des services à offrir à la population, le développement, l'organisation et le financement de ces services de même que le contrôle et l'évaluation du système relèvent du maître d'œuvre désigné par l'État. Le maître d'œuvre doit donc avoir les moyens de remplir cette mission toujours dans le plus grand respect des orientations définies et des décisions prises avec ses principaux partenaires.

5.1.1 La conception et l'orientation du système

Quels que soient les pays, les modèles de formation professionnelle et technique se déploient tous autour de deux pôles : celui de la formation et celui de l'emploi. En conséquence, la conception et l'orientation du système doivent s'inscrire dans le cadre des grandes orientations et des priorités gouvernementales en faveur du développement des ressources humaines par une valorisation des compétences et des emplois qualifiés. De fait, le développement durable de la formation professionnelle et technique nécessite une trame temporelle et des ressources suffisantes que seul son ancrage dans la planification

stratégique du gouvernement peut lui assurer. Car, somme toute, la mise à niveau des compétences et le déploiement de ces dernières ne peuvent s'actualiser pour une relance de l'économie si ces dernières ne constituent pas une priorité gouvernementale.

Dans cet esprit, il convient, d'une part, de définir la place et la part de la formation professionnelle et technique dans le cadre de l'éducation et de la formation. D'autre part, il convient d'assurer le développement de la formation professionnelle au moyen d'un système efficace d'observation et de repérage des besoins du marché du travail, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif. L'efficacité de ce système dépendra de sa capacité à détecter les besoins émergents liés aux changements technologiques et aux nouveaux modes d'organisation du travail, ainsi que les besoins en main-d'œuvre dans des secteurs plus traditionnels.

A. La place de la formation professionnelle et technique

Les textes légaux, dont il a été question dans le chapitre précédent, ont déjà situé la formation professionnelle et technique dans le cadre plus global de l'éducation. La question ici est de voir à l'articulation entre la formation générale et la formation professionnelle et technique, d'une part, et à celle de la formation des jeunes et de la formation des adultes, d'autre part. Les dates et conditions d'admission, les dates d'inscription, les régimes pédagogiques et les modalités de reconnaissance des acquis ou de validation des compétences font partie des éléments à préciser.

Nombreux sont les pays qui ont opté pour une formation professionnelle et

technique qui concerne tout autant le développement de la personne que la réponse à des impératifs de développement économique. Ce double objectif dans la formation professionnelle et technique fait toujours l'objet de débats, et l'importance consacrée à l'un ou l'autre de ces pôles se concrétise de façon variée selon les pays. Il revient à l'État de définir les orientations à privilégier, et le maître d'œuvre verra à la mise en place du système qui tient compte de l'articulation retenue, tout particulièrement lors de l'élaboration des programmes.

Quels que soient les choix effectués, l'on considère toutefois que les exigences du monde contemporain commandent une formation professionnelle et technique de qualité :

- orientée vers le développement de compétences et liée au marché du travail;
- s'appuyant sur une formation de base large et solide qui permet le transfert des apprentissages et la poursuite éventuelle de la formation;
- intégrant la polyvalence et la capacité d'apprendre à apprendre;
- favorisant le développement d'attitudes telles que l'autonomie, le sens des responsabilités et la capacité de travailler en équipe.

Telles sont les caractéristiques des programmes performants de formation professionnelle et technique favorisant l'insertion en emploi et la mobilité professionnelle.

Ces caractéristiques conduisent à la définition de finalités et d'objectifs généraux de haut niveau pour la formation professionnelle et technique, finalités et objectifs qui dépassent toute vision

utilitaire ou restrictive que l'on pourrait associer à un projet de préparation à l'emploi.

B. L'analyse du marché du travail

Les liens étroits qui existent entre la formation et l'emploi impliquent que le maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique puisse avoir accès à des données pertinentes sur le marché du travail. C'est là une des dimensions essentielles au regard de sa mission dans une perspective d'adéquation entre les deux pôles. Les données recueillies permettent au maître d'œuvre de réagir rapidement en modifiant les programmes existants ou en créant de nouveaux programmes en réponse aux besoins, d'ordre plus qualitatif, exprimés par les représentants et représentants du marché du travail et les partenaires socioéconomiques. Ces données lui permettent aussi d'établir ou de réviser les cibles d'inscriptions par programme et par région afin de bien répondre aux besoins, davantage d'ordre quantitatif cette fois-ci, du marché du travail.

Par contre, si le maître d'œuvre doit avoir accès aux données et pouvoir décider de celles dont il a besoin, il n'est pas nécessairement responsable de l'ensemble de cette collecte de données. Il incombe généralement au ministère chargé de l'emploi de procéder à la mise en place de modalités d'observation et d'analyse du marché du travail. Ce qui importe du point de vue de la formation professionnelle et technique, c'est la capacité du maître d'œuvre d'orienter la collecte de l'information et de raffiner son analyse au fil des ans.

Les données relatives à l'emploi peuvent être recueillies au niveau du gouvernement central : en fait, une centralisation est nécessaire si l'on souhaite un portrait global de la situation. Dans certains pays, des régions disposent aussi d'information sur leur propre développement économique. On appelle souvent les organismes chargés de cette mission des « observatoires de l'emploi ».

En raison des changements occasionnés par la mondialisation de l'économie, certains pays ont même commencé à mettre en place des mécanismes de « veille stratégique ». Il s'agit, en fait, de mettre à profit les outils et les techniques modernes de gestion de l'information et d'optimiser le processus d'observation et d'analyse de l'évolution du marché du travail. Ces techniques sont pour l'instant expérimentées dans des secteurs où la rapidité des changements technologiques et organisationnels exige une mise à jour en temps réel des données et de l'information concernant les besoins qualitatifs et quantitatifs de main-d'œuvre. Il s'agit de nouveaux moyens qui viennent compléter les moyens conventionnels d'observation et de recherche que sont les grandes études de secteurs et les analyses socioéconomiques.

L'ensemble des données sur le marché du travail — recueillies et compilées par les observatoires de l'emploi, les instances gouvernementales, les veilles stratégiques et le maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique notamment — constitue les matériaux bruts avec lesquels le maître d'œuvre aura à travailler lors de l'élaboration des programmes. L'analyse du marché du travail est ainsi l'un des intrants fondamentaux pour la programmation des activités.

5.1.2 La planification stratégique

La mise en place ou la refondation d'un système de formation professionnelle et technique ne peut s'effectuer que si elle constitue une priorité gouvernementale et qu'elle est accompagnée d'une planification stratégique à moyen et à long terme.

Cette planification stratégique est rendue nécessaire en raison de la complexité du projet, de la diversité des partenaires impliqués (nationaux et internationaux), de l'ampleur des coûts, de la rareté des ressources humaines compétentes pour le faire ainsi que du temps requis pour réaliser la formation ou le perfectionnement des personnes. Cet immense projet de développement ou de refondation de la formation professionnelle et technique peut être lui-même décomposé en multiples projets. En voici quelques exemples :

- la conception et la mise en place d'un mécanisme d'observation des besoins du marché du travail;
- la conception ou la révision de centaines de programmes d'études selon l'approche par compétences;
- la formation ou le perfectionnement de centaines, voire de milliers, d'enseignants et de gestionnaires d'établissements de même que de gestionnaires de systèmes;
- la construction ou la rénovation de dizaines de centres de formation professionnelle ou technique et l'implantation des nouveaux programmes d'études;
- la conception et l'expérimentation d'un modèle d'adéquation formation-emploi et la détermination d'une carte des enseignements;

- l'élaboration d'un modèle de financement faisant intervenir l'État et l'entreprise privée et la recherche de financement.

Chacun de ces projets comporte de très nombreuses étapes, requiert la participation de nombreux experts issus des ministères et organismes gouvernementaux de même que du secteur privé et du marché du travail en général, et nécessite beaucoup de ressources matérielles et financières.

Tous ces projets peuvent et doivent être conduits en parallèle, mais ils doivent faire partie d'un tout et la coordination de l'ensemble par un maître d'œuvre est primordiale pour en assurer la cohérence et pour pouvoir rendre compte au gouvernement et aux partenaires nationaux et internationaux de l'état d'avancement du projet global et pour rectifier le tir, s'il y a lieu.

Dans une optique de démocratisation de l'éducation et de la formation, le rôle stratégique de l'État et son leadership ne peuvent être remis en cause. Pour des raisons d'accessibilité des études et d'équité sociale, l'État est devenu le principal bailleur de fonds de l'éducation. Par ailleurs, l'éducation et la formation sont aujourd'hui vues comme un investissement pour la société. En contexte de concurrence mondiale, on affirme de toutes parts que les sociétés doivent miser sur le développement de leurs ressources humaines, ce qui signifie que l'éducation et la formation doivent demeurer une priorité politique et budgétaire de l'État.

On pourra constater que la formation professionnelle et technique fait vraiment partie des priorités gouvernementales

dans la mesure où son développement fait l'objet d'une planification stratégique à long terme et que celle-ci s'inscrit harmonieusement autant dans les politiques de développement économique que dans les politiques sociales ou éducatives de l'État.

5.1.3 La programmation des activités

La programmation des activités inclut deux dimensions principales : l'élaboration de programmes et l'adéquation formation-emploi.

A. L'élaboration des programmes : aspects qualitatifs

Une fois les données sur le marché du travail recueillies, le maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique voit alors à leur traitement pour une traduction en programmes et offres de formation. Il doit compléter l'information en la précisant. L'analyse fine des tâches et des responsabilités confiées aux titulaires d'une fonction de travail donnée est nécessaire pour établir le profil de compétences et le programme de formation.

Un travail similaire au sein des différentes études sectorielles permettra par la suite de regrouper les programmes de formation par affinités de compétences et d'en assurer une gestion intégrée. Cette façon de procéder favorise, entre autres, une prise en considération de la reconnaissance des acquis, de l'harmonisation des programmes et de l'établissement de passerelles interniveaux.

Ce travail de transposition des besoins du marché de travail en compétences à développer chez les apprenantes et les apprenants constitue un processus à la fois complexe et précis, nécessitant temps et rigueur dans la démarche de conception. D'où l'importance de définir

un cadre méthodologique pour l'élaboration de programmes par compétences et de développer une expertise au plus haut niveau, par l'entremise d'un maître d'œuvre, intégrant tous les secteurs de la formation professionnelle et technique. Ce cadre fait l'objet du cahier dédié au développement des programmes d'études.

B. L'adéquation formation-emploi : aspects quantitatifs

À ces objectifs de type qualitatif s'ajoutent des objectifs quantitatifs. Il s'agit de la maîtrise d'œuvre quant au nombre de personnes formées pour des fonctions de travail données dans l'ensemble du pays, mais aussi dans chacune des régions. Il est question ici de ce que l'on nomme en éducation la carte des enseignements.

Il appartient en effet au gouvernement, par l'intermédiaire du maître d'œuvre et des ministères ou organismes partenaires de la formation professionnelle et technique, de répondre aux besoins en services éducatifs. L'accessibilité des services éducatifs de qualité vaut tout autant en formation professionnelle et technique qu'en éducation fondamentale, c'est-à-dire en formation générale de base. Dans les limites énoncées, notamment au regard des ressources disponibles et des besoins du marché de l'emploi, il importe d'ouvrir les portes de la formation professionnelle et technique au plus grand nombre : elle constitue une voie d'accès efficace vers le marché du travail et l'autonomie financière des citoyens et citoyennes.

L'accessibilité de la formation professionnelle et technique se concrétise dans le nombre de programmes offerts, le nombre de places disponibles et le lieu géographique où ils se donnent. Obliger

les jeunes qui vivent loin des grands centres urbains à s'expatrier pour suivre une formation risque de contribuer à l'exode de ces régions tout en obligeant la mise en place d'un système d'aide financière. Les adultes éprouvent également des difficultés à suivre des formations en dehors de leur région, en raison, entre autres, de contraintes familiales. La carte scolaire se construit donc en tenant compte de multiples variables, sans oublier celles relatives aux capacités du système de formation professionnelle et technique lui-même.

Sans prétendre pouvoir établir avec une précision définitive le nombre de nouveaux élèves diplômés par métier et par région, il faut tenter d'éviter les déséquilibres qui confinaient au chômage certaines et certains d'entre eux parce qu'ils ont été formés en trop grand nombre ou encore qui laisseraient vacants, faute cette fois d'un nombre suffisant de personnes qualifiées, des postes offerts par des entreprises.

Pour atteindre cette situation d'équilibre, et ainsi optimiser le système de formation professionnelle et technique, la mise en place d'un modèle quantitatif d'adéquation formation-emploi se révèle des plus utiles. Ce modèle inclut, notamment, l'établissement d'un processus d'autorisation pour offrir tel ou tel programme de formation. En effet, à partir de l'information concernant les besoins quantitatifs de main-d'œuvre par métier ou profession ainsi que leur lieu géographique s'il y a lieu, et dans le plus grand respect des objectifs de développement économique retenus par les autorités régionales, le maître d'œuvre devra autoriser un nombre limité d'établissements à offrir un programme donné. Certains

programmes pourront être offerts par presque tous les établissements de formation, alors que d'autres seront peut-être limités à un établissement par région, et d'autres, enfin, ne feront l'objet que d'une seule autorisation pour l'ensemble du pays si les besoins quantitatifs sont extrêmement limités.

Le modèle d'analyse pour l'adéquation entre la formation et l'emploi est présenté en détail dans le cahier intitulé *Gestion centrale de la formation*. Il vise non seulement l'utilisation optimale des ressources de l'État et de ses partenaires, mais plus encore une insertion réussie des élèves diplômés sur le marché du travail. Cela se joue dans le respect du fragile équilibre qui existe entre l'offre et la demande en matière de ressources humaines.

5.1.4 Le financement du système

La mise en place et le fonctionnement d'un système de formation professionnelle et technique nécessitent des ressources financières importantes. Certaines solutions sont plus coûteuses que d'autres pour l'État. La prise en charge complète du système de formation professionnelle et technique est la forme la plus coûteuse pour le gouvernement et a des conséquences financières récurrentes sur son budget. Il faut avouer que peu de pays en ont les moyens et ceux qui ont fait ce choix, il y a de nombreuses années, cherchent à faire évoluer le système vers un système mixte dans lequel les entreprises prendraient en charge une partie des coûts. À l'inverse, un financement entièrement privé met une politique de formation professionnelle et technique à la merci du bon vouloir immédiat des entreprises et des organismes privés de formation, qui

proposent le plus souvent des formations peu coûteuses (commerce et vente, par exemple). Par ailleurs, ce type de financement limite le rôle de l'État quant à la qualité et à la cohérence du système ainsi qu'à son accessibilité. Entre ces deux extrêmes, un juste milieu est sans doute à trouver, car aucun système de formation professionnelle et technique ne saurait demeurer à la hauteur des attentes de ses utilisateurs et utilisatrices s'il ne dispose pas des crédits nécessaires.

Le partage des coûts entre l'État et le principal demandeur de service, soit le système productif du pays, est alors à envisager. Les entreprises peuvent ainsi être mises à contribution au moyen, par exemple, d'une taxe sur la masse salariale. Les coûts pourraient encore être assumés en partie par les utilisateurs et utilisatrices, soit les personnes en formation. Chaque solution a ses avantages et ses contraintes. Ainsi, l'imposition de droits de scolarité atteint vite ses limites si l'on tient compte de la capacité de payer de la majorité des élèves de la formation professionnelle et technique. Des droits de scolarité relativement élevés auraient tôt fait d'exclure une grande partie des effectifs du système. C'est d'ailleurs ce qui fait que les entreprises privées de formation vont rarement s'aventurer dans des secteurs « lourds » sur le plan des coûts d'installation et d'exploitation. Les frais de scolarité qu'ils devraient alors exiger de leurs élèves les mettraient rapidement hors circuit.

L'imposition d'une taxe sur la masse salariale des entreprises, quant à elle, touche uniquement les entreprises du secteur formel. Elle commande en retour d'inscrire la formation professionnelle et technique dans une perspective de

formation continue, ouvrant ainsi la porte à l'intégration de la formation des jeunes et des adultes. On voit bien ici que les différents aspects concernant les orientations et les politiques de la formation professionnelle et technique s'entrecroisent : une décision concernant tel aspect a des conséquences sur tel autre. C'est pourquoi la relance de la formation professionnelle et technique consiste souvent en une refondation des bases du système.

Le plus grand défi qui s'impose lors de la refondation, c'est de mettre en place un système de financement récurrent qui garantisse la survie et le développement du système. Qui n'a pas vu (ou en a du moins entendu raconter la triste histoire) un centre de formation professionnelle à la fine pointe de la technologie tomber en désuétude faute de moyens pour assurer la formation du personnel enseignant, la maintenance et la mise à jour de l'équipement.

Lors des forums internationaux, l'on parle de plus en plus du développement d'une culture de la maintenance. Celle-ci ne peut se réaliser si l'on ne donne pas aux autorités régionales et aux gestionnaires des établissements de formation professionnelle et technique les moyens financiers nécessaires. Dans le cahier sur la *Gestion centrale de la formation*, l'on définira les composantes fondamentales d'un système de financement de la formation professionnelle et technique, un système basé sur les coûts de remplacement de l'équipement et de l'outillage et sur les coûts de fonctionnement consécutifs à l'utilisation de la matière première dans les activités pédagogiques. Ce système tient compte de la lourdeur relative des différents programmes d'études au regard

de leurs coûts, du nombre d'élèves inscrits et de la durée de la formation, l'objectif étant d'assurer un financement approprié et équitable aux établissements de formation.

5.1.5 L'évaluation continue du système

Le maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique, qu'il soit un ministère ou un organisme public créé pour assumer cette responsabilité, assume au moins trois grandes fonctions pour lesquelles il doit établir une structure de gestion :

- une fonction d'orientation et de planification stratégiques;
- une fonction de gestion financière et d'allocation des ressources;
- une fonction d'évaluation du système et de reddition de compte.

Puisqu'il assume le pilotage d'un service public, établi sur la base des choix et des priorités gouvernementales et souvent lourdement financé par l'État, le maître d'œuvre doit veiller à la qualité et à la cohérence du système, même si celui-ci relève en partie du secteur privé, ainsi qu'à la maîtrise des coûts.

L'analyse des coûts réside dans l'évaluation publique de l'efficacité du système, c'est-à-dire le rapport entre les ressources consenties et la performance du système. Cette partie de l'évaluation du système est fondée sur des données quantitatives fiables et généralement disponibles. Elle est donc relativement facile à mettre en place bien qu'elle nécessite des ressources matérielles et informationnelles importantes.

Par ailleurs, l'évaluation de la qualité et de l'efficacité du système apparaît plus difficile à mesurer. Quels indicateurs

permettront, en effet, de juger de la qualité du système? De toute évidence, il s'agit d'une démarche qui présente bien des défis. Cependant, l'évaluation doit être vue comme un outil d'amélioration et de développement et donc être valorisée auprès de tous les intervenants impliqués dans le système. Elle doit donc être réalisée aussi bien au niveau central que local et elle doit encourager la participation de tous les acteurs en invitant chacun des établissements de formation à se doter d'une politique d'évaluation institutionnelle.

La régulation du système peut être assurée, entre autres choses, par la mise en place et l'exploitation d'une base de données centralisée. Cette base de données s'avère indispensable pour élaborer des indicateurs portant sur l'état et l'évolution du système. Signalons par exemple, parmi ces indicateurs :

- **pour les programmes :** nombre d'élèves inscrits et diplômés, taux d'abandon, taux d'insertion en emploi, nombre d'enseignantes et d'enseignants, bilan de leurs compétences, etc.;
- **pour les régions :** répartition des programmes, des effectifs de chacun, des investissements; adéquation formation-emploi, maintien de la main-d'œuvre locale, etc.;
- **pour le financement :** origine du financement, répartition géographique, distribution par programme, coûts prévisionnels, coûts réels, rapports investissement-élèves diplômés, etc.

Une base de données centralisée est avantageuse dans la mesure où elle intègre les données des autres secteurs de la formation professionnelle et technique si

d'autres ministères et organismes partenaires offrent également des programmes ou des activités de formation. Elle donne au maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique l'information nécessaire pour bien saisir l'évolution du système et agir dans une optique d'efficacité et d'efficience pour le bénéfice de l'État et de la société en général.

5.2 La structure de gestion des ministères et des organismes partenaires

5.2.1 Les ministères partenaires

Dans plusieurs pays, des ministères à vocation sectorielle tels celui de l'Agriculture, de la Pêche, du Tourisme ou de la Santé ont pris en charge la formation professionnelle et technique menant à certains métiers ou à des professions de leur secteur d'activité économique. Ces ministères ont le plus souvent développé au fil des ans leurs propres programmes de formation. Ils ont parfois créé des instituts spécialisés de formation et ils décernent leurs propres diplômes. La situation, si elle n'est pas régulée, laisse place à l'existence de programmes et de diplômes de formation professionnelle et technique de qualité différente : la faiblesse des uns appauvrissant la qualité des autres. La réputation et la valorisation de la formation professionnelle et technique s'en trouvent entachées.

La refondation de la formation professionnelle et technique constitue donc un moment privilégié pour harmoniser les diverses composantes du système, tout en valorisant et en renforçant cette formation. C'est la raison pour laquelle un certain niveau de centralisation est nécessaire,

sinon indispensable, car il est important que tous les programmes de formation fassent partie intégrante du système, quelle que soit la fonction de travail à laquelle ils conduisent et quel que soit l'organisme ou le ministère qui le dispense. La cohérence et la force du système de la formation professionnelle et technique sont assurées lorsque tous les programmes répondent aux mêmes grandes finalités et qu'ils partagent les mêmes standards de qualité.

Cette cohérence s'obtient, comme cela a été mentionné auparavant, lorsqu'une même approche et un même cadre méthodologique servent à l'élaboration des programmes. La cohérence entre les programmes et le développement des compétences, telles qu'elles auront été définies en étroite partenariat avec les représentantes et représentants du marché du travail, marque la force du système. Ce qui est recherché, c'est que même si les programmes sont offerts dans des écoles ou des instituts relevant de ministères différents, ils conduisent tous au même type de diplôme ou de certification.

Par ailleurs, rappelons-le, la force du système de formation professionnelle et technique repose également sur l'existence d'une base de données commune dans laquelle sont consignées les données qualitatives et quantitatives concernant les métiers visés, les cibles d'inscription de même que l'insertion des élèves diplômés au marché de l'emploi.

La nécessité de la cohérence et de la force du système de formation professionnelle et technique est l'une des raisons qui fait que plusieurs États choisissent aujourd'hui de confier à un seul maître d'œuvre, que ce soit un ministère ou un

organisme, la responsabilité de la gestion des programmes de ce secteur.

5.2.2 La formation continue en formation professionnelle et technique

La formation professionnelle et technique, nous l'avons vu, s'articule sur le lien entre la formation et l'emploi. Or, l'évolution, sinon l'instabilité, de la demande de compétences sur le marché du travail fait en sorte que, d'une part, les programmes de formation professionnelle et technique se trouvent en processus d'évolution continue pour assurer leur adéquation aux besoins engendrés par le développement économique et social du pays ou de la région et que, d'autre part, les personnes qui les ont suivis doivent mettre régulièrement leurs compétences à jour, si ce n'est en développer de nouvelles. Le système de formation professionnelle et technique gagnera donc en force s'il sait s'adapter facilement à l'évolution constante des besoins de formation.

D'où l'intérêt d'une grande souplesse dans la gestion du système de formation professionnelle et technique en général et dans la conception des programmes en particulier. Pour ce qui est des programmes, une stratégie largement employée est la « modularisation ». Issue de l'approche de la conception de programmes par compétences, la modularisation permet de segmenter une qualification individuelle en une pluralité de compétences opérationnelles et certifiées, correspondant à des standards nationaux ou internationaux. L'idée d'utiliser des modules comme éléments constitutifs des programmes facilite leur création ou leur modification. Un programme de formation repose sur un assemblage cohérent d'une variété de compétences effectivement requises pour

obtenir la qualification souhaitée. Il suffit alors de modifier un ou des modules de ce dernier afin d'assurer l'ajustement continu du programme en révision.

Dans un même esprit, il suffit aux élèves diplômés de suivre un ou plusieurs modules du programme afin de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences. La souplesse dans la gestion des programmes se traduit par une souplesse du système quant à la diversité des besoins. En effet, le principal intérêt de l'approche modulaire consiste en la construction individuelle d'un portefeuille de compétences. Dans une optique de « formation tout au long de la vie », cette approche a le mérite de permettre aux personnes de revenir périodiquement à la formation professionnelle et technique afin d'acquérir de nouvelles compétences ou encore de faire valider des compétences acquises selon des modalités très variées, allant des apprentissages sur le tas à des formations en entreprise, ou encore à l'égard des formations acquises à l'étranger.

L'approche modulaire facilite aussi la réorientation de carrière en ouvrant un marché professionnel aux personnes formées puisqu'elles sont dotées de plusieurs compétences transférables et qu'elles peuvent acquérir à n'importe quel moment de leur vie celles qui leur manquent pour accéder à un métier connexe ou même à un métier appartenant à un autre secteur d'activité. Cette mobilité potentielle est à la source de l'autonomie professionnelle de la personne salariée vis-à-vis de son employeur.

C'est dans cette perspective d'une grande souplesse du système, d'une efficacité accrue de la formation professionnelle et technique et d'une optimisation des coûts

de la formation que s'inscrit l'intégration de la formation initiale et de la formation continue. Les concepts et les outils d'ingénierie pédagogique utilisés dans l'approche par compétences s'appuient sur la formation et les compétences requises pour exercer un métier ou une profession et non plus sur les besoins et les caractéristiques des effectifs en formation.

Si l'approche par compétences est une approche intégrée sans distinction d'âge, cette orientation n'exclut pas, toutefois, la possibilité d'offrir des services particuliers aux adultes, que ce soit :

- des services-conseils;
- des programmes de soutien financier (pour inciter des personnes sans emploi rémunéré — chômeurs ou bénéficiaires de prestations de sécurité du revenu — à retourner aux études);
- la formation de groupes homogènes (lorsque le nombre le permet);
- des horaires adaptés pour des personnes ayant des responsabilités familiales.

Il s'agit d'orchestrer certaines modalités d'organisation de la formation professionnelle et technique destinée aux adultes et non pas de créer des programmes d'études distincts.

Certaines de ces modalités d'organisation et de financement des formations, particulières pour les adultes, seront d'ailleurs prises en charge, soit par les établissements de formation, soit par les ministères ou organismes chargés de l'emploi ou de la solidarité sociale. On voit ici que la responsabilité de la formation continue en formation professionnelle et technique est souvent une responsabilité partagée par plusieurs

ministères et organismes. Ce sont des ministères et des organismes partenaires.

La contribution du maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique dans cette entreprise consiste à :

- mettre à la disposition de la population et de ses partenaires un réseau d'établissements spécialisés;
- produire l'ensemble des programmes de formation professionnelle et technique nécessaires à la formation de la main-d'œuvre selon une approche par compétences dans tous les secteurs d'activité socioéconomique;
- confier aux autorités régionales et aux établissements de formation la responsabilité de répondre aux besoins qui sont exprimés par les partenaires socioéconomiques.

Il va sans dire que le maître d'œuvre conserve un rôle prépondérant dans la planification nationale et régionale de l'offre de formation continue en collaboration étroite avec les ministères partenaires responsables de l'emploi, de la sécurité sociale ou d'autres domaines, et ce, même si les autorités régionales et les établissements de formation y jouent un rôle de plus en plus important dans un système décentralisé.

5.3 La structure de gestion des établissements de formation

Qu'ils portent le nom d'école, de lycée, d'institut ou de centre, les établissements de formation professionnelle et technique constituent le palier de première ligne, le lieu où se concrétise l'action de formation. C'est là que se matérialisent toutes les étapes de planification et de conception

de l'offre de formation professionnelle et technique décrites plus haut ainsi que tous les efforts consentis par le gouvernement et ses partenaires pour la refondation du système de formation. Chaque fois qu'une personne quitte l'établissement avec un diplôme en poche et un métier en main, et qu'elle peut intégrer harmonieusement le marché du travail et s'y réaliser, le pari est gagné, l'effort est récompensé.

Mais cela ne coule pas de source. Pour que le centre de formation professionnelle ou technique puisse remplir sa mission, il faut qu'il dispose de ressources humaines et financières à la hauteur des attentes de ses partenaires et de ses effectifs. Il faut aussi que dirigeantes, dirigeants et gestionnaires disposent d'une autonomie assez grande pour faire les choix qui s'imposent selon le contexte de l'établissement et de son environnement.

S'il le désire et si les orientations du système vont dans ce sens, l'État peut encourager le développement d'une culture entrepreneuriale, voire la valoriser en responsabilisant davantage les chefs d'établissement et leurs partenaires locaux ou régionaux réunis en conseil d'administration ou en conseil d'établissement. Les grands encadrements fixés par l'État, qu'ils soient à caractère pédagogique, financier ou organisationnel, gagnent à être précis afin de garantir la qualité de la formation et la comparabilité des diplômes, ainsi que de veiller à l'équité dans le partage des ressources entre les régions et les établissements de formation. Une certaine souplesse est toutefois de mise pour permettre aux régions et aux établissements de tenir compte de leurs particularités et d'offrir un service adapté aux besoins et aux priorités locales.

La mise en œuvre de la formation dans un centre de formation professionnelle est un processus complexe et diversifié qui fait appel à de très nombreuses compétences dans un registre extrêmement large. Il va sans dire que le travail d'équipe est essentiel et qu'il constitue même la clé du succès. Aux fonctions sans doute les plus évidentes dans un établissement d'enseignement que sont le développement de l'enseignement et l'organisation scolaire s'ajoutent celles de gestion du personnel et de gestion financière qui prendront une dimension beaucoup plus importante, et même stratégique, dans un environnement où l'État confie, en tout ou en partie, cette responsabilité aux autorités locales.

Il est difficile d'imaginer un système de formation professionnelle qui se veut souple et qui souhaite faire appel à la contribution de tous ses acteurs, en particulier de ceux qui sont à proximité des établissements de formation, sans confier à la direction de ceux-ci une certaine autonomie de gestion au regard des trois dimensions principales que sont :

- la gestion de l'enseignement et l'organisation des formations;
- la gestion des ressources humaines;
- la gestion du développement de l'établissement.

Les sections qui suivent vont brièvement aborder les responsabilités et les rôles dévolus aux gestionnaires d'établissement. Rappelons cependant que le quatrième cahier de la présente série de la refondation du système de formation professionnelle et technique, intitulé la *Mise en œuvre locale de la formation*, traite de ce volet en profondeur.

5.3.1 La gestion de l'enseignement et l'organisation des formations

La gestion de l'enseignement et l'organisation des formations touchent plusieurs aspects de la vie d'un établissement de formation professionnelle et technique. Il s'agit de l'implantation des programmes, de l'organisation des formations, du calendrier des activités, des ressources matérielles et des services à la communauté.

A. L'implantation des programmes

Dans un système qui accorde une relative autonomie aux établissements, l'implantation des programmes élaborés sous forme de compétences est mise sous la responsabilité du centre de formation professionnelle et technique. Cela constitue en soi le transfert, aux établissements, d'une grande responsabilité habituellement exercée par l'État en matière d'enseignement. En fait, dans une approche par compétences, le programme ou le référentiel de formation ne dicte plus les contenus ni les disciplines à privilégier, non plus que les stratégies d'apprentissage à utiliser. Il précise plutôt les résultats attendus au terme de l'apprentissage, sous forme de comportements observables et mesurables. Il appartient donc à la direction de l'établissement et de son équipe d'enseignantes et d'enseignants, idéalement assistée par une personne jouant un rôle de conseillère ou de conseiller pédagogique, de déterminer les moyens pour atteindre les objectifs visés.

De même, l'évaluation de la maîtrise des compétences exige le déploiement de stratégies et de moyens nouveaux de la part du personnel enseignant, des conseillères et conseillers pédagogiques

et de la direction de l'établissement. Cela représente aussi une responsabilité locale importante dont le processus de gestion devrait être uniformisé, validé sur le plan méthodologique par des spécialistes en évaluation et approuvé par le conseil d'établissement. Il s'agit, en fait, de définir une *politique d'évaluation des apprentissages* qui garantisse la validité de la sanction et du diplôme. Il en va de la crédibilité de l'établissement de formation et du système.

B. L'organisation des formations

L'organisation des formations va de pair avec l'implantation et exige aussi beaucoup de planification et de capacité d'innovation. Un centre de formation professionnelle au service de son milieu et responsable de son développement tentera d'offrir des services de qualité ainsi que des services personnalisés lorsque c'est nécessaire. Le processus de recrutement et d'admission des élèves, par exemple, gagne à être transparent et équitable. La transparence et l'équité se traduisent par des conditions d'admission clairement définies et divulguées, de telle sorte que toutes les personnes qui satisfont aux conditions d'admission aient des chances égales de pouvoir suivre la formation, et ce, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme, d'un membre de telle communauté ou de telle autre.

Si les places sont limitées et que des critères de sélection viennent s'ajouter aux conditions générales d'admission, elles doivent également être claires et connues de tous et de toutes, et avoir fait l'objet d'une résolution du conseil d'établissement. Il s'agit d'éviter l'arbitraire du jugement d'une seule personne ou d'un

groupe de personnes, et d'assurer la qualité des formations et leur accessibilité.

C. Le calendrier des activités

Le calendrier des activités et les horaires des cours peuvent être aménagés pour mieux tenir compte des capacités d'accueil du centre de formation et des besoins du marché du travail. Il est possible, de cette façon, de répartir, sur l'ensemble de l'année civile, les stages des élèves en milieu de travail et de ventiler l'arrivée sur le marché du travail de nouveaux diplômés et diplômées en deux ou trois moments clés de l'année. Cette dernière stratégie est même susceptible de favoriser leur insertion en emploi.

Pour l'établissement de formation professionnelle, ce type d'aménagement du calendrier scolaire permet de rentabiliser les investissements en augmentant le niveau d'utilisation du dispositif de formation qui, autrement, risque de demeurer inutilisé pendant de longues périodes. Il s'agit de changements fondamentaux de fonctionnement. Pour des changements de cette nature, il est souhaitable d'obtenir l'adhésion des membres du personnel, en particulier le personnel enseignant.

D. Les ressources matérielles

L'offre de programmes de formation professionnelle et technique nécessite des ressources matérielles importantes. L'organisation des activités de formation requiert la planification et l'acquisition de matières premières, du mobilier et de l'équipement, du matériel pédagogique et des outils technologiques. Or, plus il y aura rareté des ressources, plus la direction de l'établissement devra faire preuve d'inventivité pour trouver de nouvelles formules afin d'assurer l'atteinte des objectifs

d'apprentissage. L'exploitation du partenariat avec les entreprises de la région est une stratégie possible pour combler, du moins en partie, le fossé qui existe entre les besoins et les ressources disponibles. Le développement d'une véritable culture de la maintenance au sein de l'établissement, contribuant à réduire les coûts d'exploitation et d'entretien du dispositif de formation, en est une autre.

E. Les services à la communauté

L'établissement de formation professionnelle peut aussi trouver une source de financement non négligeable en mettant à la disposition des entreprises et des organismes de son milieu des services professionnels sur mesure. Calqué sur le modèle d'une entreprise privée performante pour ce qui est de la gestion et du dynamisme et avec un objectif avoué de rentabilité, un *service aux entreprises* pourrait vendre des activités de formation conçues sur mesure ou tout autre service professionnel relatif à la formation de la main-d'œuvre.

5.3.2 La gestion des ressources humaines

Gérer un établissement de formation professionnelle est une activité complexe qui a de meilleures chances de réussite si l'établissement dispose d'une marge de manœuvre appréciable dans la détermination des critères de sélection du personnel enseignant. Dans une approche par compétences, l'apprentissage est fondé sur la capacité d'accomplir les principales tâches du futur métier. Le dispositif mis en place doit refléter le plus possible la réalité de la situation de travail, et l'évaluation des apprentissages se fait par une démonstration concrète de la maîtrise de la compétence visée en

fonction des critères de performance exigés au seuil d'entrée sur le marché du travail. Dans ce contexte, la qualité de la formation tient, entre autres choses, à la qualité des enseignantes et des enseignants, qui doivent d'abord être reconnus comme des expertes et experts du métier dont ils ont la charge de transmettre la connaissance. Ils doivent aussi être des spécialistes de la pédagogie dans leur domaine ou être en voie de le devenir.

La réussite du projet éducatif de l'établissement et la qualité de la formation offerte reposent en grande partie sur cette donnée. Ce double savoir-faire se développe le plus souvent avec le temps et, par conséquent, il est utile de prévoir des mécanismes de formation continue pour le personnel enseignant afin de l'aider à maintenir à jour ses compétences, autant sur le plan technique que pédagogique. La collaboration des milieux de travail, par l'accueil d'enseignantes et d'enseignants en stage de perfectionnement notamment, s'avère judicieuse dans cette démarche puisque les entreprises les plus performantes sont le plus souvent à la fine pointe des nouvelles technologies et qu'elle permet leur intégration dans leurs procédés de fabrication ou de production.

Le personnel administratif, le personnel de soutien et le personnel professionnel non enseignant doivent aussi être sélectionnés en fonction des besoins particuliers de l'établissement. Ces besoins, il va sans dire, sont étroitement liés aux projets éducatifs et aux objectifs de développement de l'établissement.

5.3.3 La gestion du développement de l'établissement

La promotion et la valorisation de la formation professionnelle et technique dans

la région où l'établissement est implanté, la création de liens école-entreprise féconds et diversifiés, la gestion de la réussite éducative, l'évaluation de l'organisation, pour ne nommer que ceux-là, sont des dossiers qui nécessitent un travail continu en fonction des orientations qui ont fait consensus au sein du conseil d'établissement. Inscrites dans la planification stratégique de l'établissement et reprises sous forme d'objectifs opérationnels dans un plan d'action annuel ou triennal, ces orientations guident les actions au quotidien et le développement de l'établissement en fonction de son milieu.

La gestion du développement de l'établissement constitue une tâche relativement lourde pour les administratrices ou administrateurs d'un établissement de formation professionnelle. Ils sont en effet généralement submergés par des problèmes à régler à court terme pour en assurer le fonctionnement opérationnel au jour le jour. Savoir mettre de côté temporairement les requêtes, apparemment toutes plus urgentes les unes que les autres, pour tenter de se projeter dans l'avenir et de réfléchir au développement et à la croissance de son organisation est le propre de dirigeantes et de dirigeants d'expérience de haut niveau.

Le développement d'une organisation et l'élaboration d'une vision d'avenir au service de la collectivité ne se font heureusement pas en vase clos. Partenariat avec le milieu et travail d'équipe permettront de recueillir les différents avis et les données factuelles concernant le développement régional, le développement de l'emploi, les taux de placement des élèves diplômés et les données démographiques concernant les effectifs potentiels. La prise de connaissance

des attentes de la population et des besoins de main-d'œuvre des entreprises de la région desservie permettra, par exemple, de justifier, auprès du maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique, un plan de développement de la carte scolaire des options (autorisations de programmes), une demande d'autorisation pour augmenter les effectifs dans tel ou tel programme, un agrandissement de l'établissement, un investissement spécial, etc.

La diversité de la représentation autour du comité de gestion de l'établissement et l'équilibre entre la représentation externe (employeurs, groupes sociaux, syndicats, etc.) et la représentation interne (élèves, personnel enseignant, direction) permettront de faire en sorte que la planification stratégique et le plan d'action, tout en étant résolument tournés vers l'avenir et le développement de l'établissement, respectent la mission de l'organisation et contribuent au développement d'une culture organisationnelle propre à ce dernier.

EN RÉSUMÉ

Le « pilotage administratif » du système de formation professionnelle et technique consiste en l'ensemble des structures de gestion du système et traduit de façon opérationnelle les politiques retenues. Ces structures de gestion s'articulent autour d'un unique maître d'œuvre qui a la responsabilité de voir à la planification et à l'organisation du dispositif de formation sur l'ensemble du territoire, à l'élaboration des programmes de formation, au financement, au contrôle et à l'évaluation du système. C'est le maître d'œuvre qui assure la cohérence, l'efficacité et l'efficience du système. Ce qui est important, c'est d'assurer l'unité de gouvernance, et le maître d'œuvre doit avoir les moyens de le faire.

Le maître d'œuvre voit à la conception et à l'orientation du système, notamment dans l'articulation entre la formation générale et la formation professionnelle et technique, entre la formation des jeunes et la formation des adultes, mais surtout dans l'élaboration des programmes qui se construisent à partir d'une analyse du marché du travail. C'est aussi le maître d'œuvre qui a la responsabilité de l'élaboration des programmes et de leur adéquation avec le marché du travail. Il voit aux aspects tant qualitatifs que quantitatifs. Il lui revient de décider dans quelles régions un programme doit être offert et combien de personnes ce programme peut former : c'est là un des facteurs d'accessibilité à la formation. Le financement et l'évaluation continue du système font également partie des attributions du maître d'œuvre.

Le pilotage administratif de la formation professionnelle et technique concerne possiblement un deuxième niveau. Les structures de gestion peuvent en effet inclure des partenariats entre le maître d'œuvre et d'autres ministères ou organismes également touchés par la formation professionnelle et technique. L'unité de gouvernance assure à ce moment-là la cohérence et la qualité du système.

Qu'ils s'appellent écoles, lycées, collèges ou centres, les établissements de formation professionnelle et technique sont les premières lignes de la mise en œuvre des programmes. C'est là où se concrétise la formation. Dernier palier des structures de gestion, les établissements assument la gestion éducative des programmes sous la direction des chefs d'établissement avec la collaboration du personnel enseignant et du personnel de soutien. Une autonomie certaine leur est nécessaire si l'on souhaite une adaptabilité de la formation professionnelle et technique aux réalités locales et régionales.

CONCLUSION

La refondation du système de formation professionnelle et technique est une démarche qui exige de la rigueur. Les éléments présentés dans le cahier *Orientations, politiques et structures gouvernementales* en font foi. Il s'agit en effet de revoir l'ensemble du système existant et de le reconstruire en fonction des priorités et des engagements sociopolitiques déterminés entre l'État et ses différents partenaires, reconstruction qui ne peut se faire sans redéfinir la place du secteur au sein du système d'éducation et du système économique. La formation professionnelle et technique s'inscrit de plain-pied dans la relation formation-emploi, et tant son adéquation aux besoins du pays que son développement et son adaptation continue ne peuvent se faire sans un pilotage affirmé de l'État. Il en va de la cohérence, de la force et de l'équité du système. Dans ce sens, il revient à l'État de définir les orientations à suivre et de déterminer les mécanismes de régulation du système. Ce pilotage gagne en force si l'on décide, dès le départ, des critères et des indicateurs qui permettront, par la suite, de poser un jugement sur la qualité et l'efficacité du système afin de pouvoir procéder aux ajustements nécessaires.

Dans ce processus de refondation, l'État peut choisir des structures et des modes de fonctionnement fort variés, adaptés à l'histoire, à la culture et à la situation socio-économique au moment de la refondation.

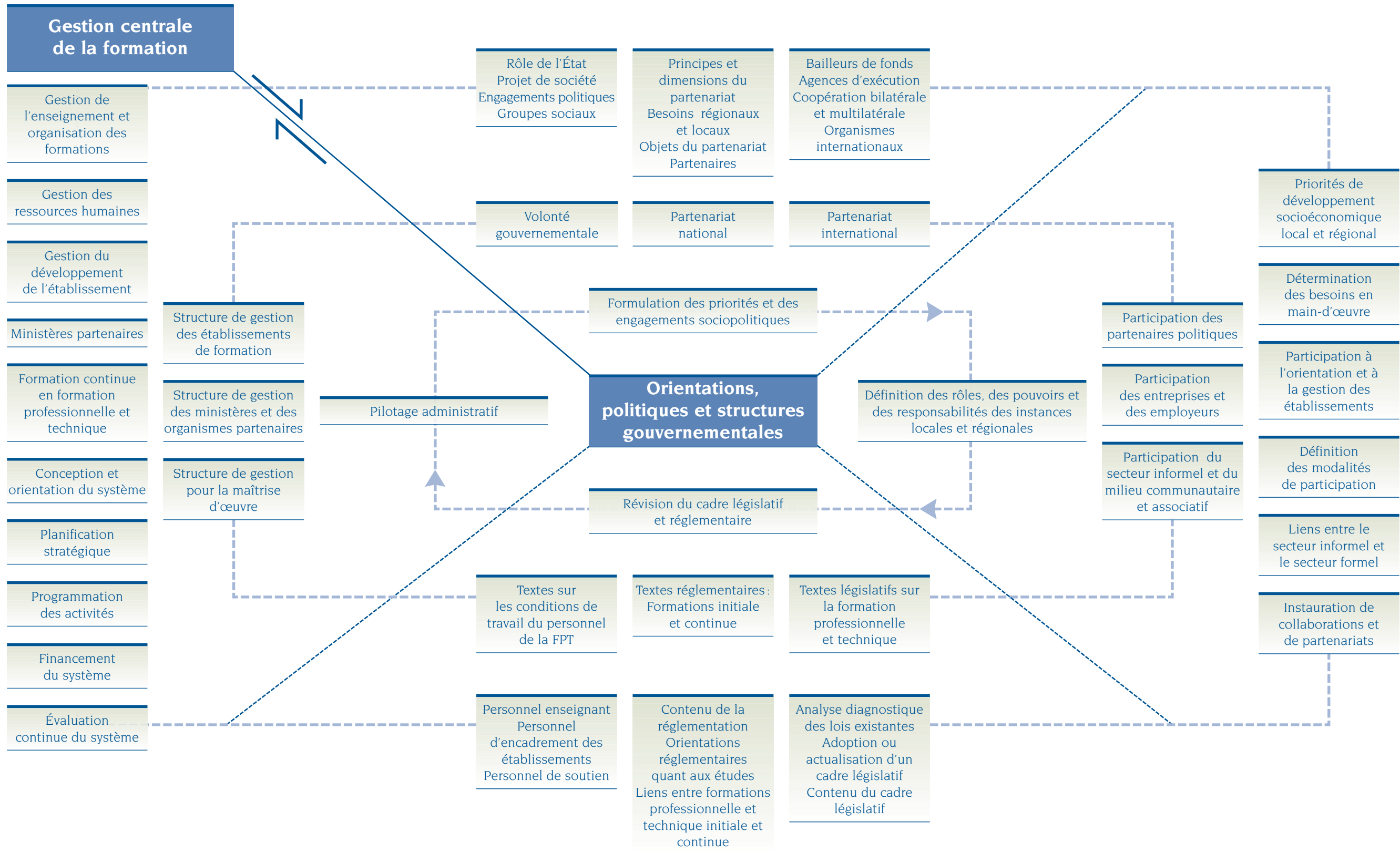
Des choix entre centralisation et décentralisation sont notamment à faire; centralisation et décentralisation qui peuvent se moduler sur des registres différents. Dans tous les cas, il revient à l'État de s'assurer de la régulation du système, ce qui implique par le fait même une centralisation sur certains éléments, notamment les orientations, les politiques, les bases de données, l'approbation des programmes, la carte scolaire des options et l'évaluation continue du système. Ce pilotage est mieux assuré quand il y a un seul maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique qui veille sur l'ensemble du système, même si certaines dimensions sont déléguées à des organismes partenaires.

Par l'entremise de son maître d'œuvre, l'État s'assure de l'adéquation du système de formation professionnelle et technique et du développement économique du pays, car un système efficace et efficient s'ajuste à la demande du marché. Cette demande est bien sûr actuelle, mais aussi potentielle: la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée est aussi source d'attraction d'entreprises, et leur implantation contribue au développement socio-économique du pays.

En terminant, rappelons que ce cahier fait partie d'une série de quatre dont les autres titres sont: *Gestion centrale de la formation*, *Développement des programmes d'études* et *Mise en œuvre locale de la formation*.

GLOSSAIRE

Expression	Définition
Enseignement technique et professionnel	Enseignement qui implique, outre une instruction générale, des études à caractère technique et l'acquisition de connaissances et de compétences pratiques relatives à l'exercice de certaines professions dans divers secteurs de la vie économique et sociale. (UNESCO, 1978)
Enseignement technique	Enseignement qui a pour objet, au second cycle du secondaire et au premier cycle postsecondaire, la formation de personnel intermédiaire (techniciennes et techniciens, cadres intermédiaires, etc.). (UNESCO, 1978) Cet enseignement est orienté sur la pratique d'un métier ou d'une profession.
Établissement de formation	Désigne un établissement qui donne des programmes de formation professionnelle ou technique.
Formation préprofessionnelle	Formation qui suit généralement la fin du cycle des études fondamentales (neuf ans) et qui constitue une initiation au travail dans une gamme d'activités à caractère professionnel. Formation organisée essentiellement en vue de préparer les jeunes au choix d'un métier ou d'une filière de formation, en les familiarisant avec les matériaux, les outils et les normes de travail propres à une gamme d'activités professionnelles. (BIT, 1987)
Formation professionnelle	Système structuré de formation visant à fournir aux personnes les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier en vue de leur intégration sur le marché du travail.
Ingénierie de la formation	Ensemble des techniques et des méthodes permettant la conception, l'élaboration, l'implantation, la dispensation et l'évaluation d'un programme.
Maître d'œuvre	Désigne l'instance responsable, au niveau de l'État, de la formation professionnelle et technique.
Organisation des formations	Équivalent de l'organisation scolaire dans les établissements dédiés à la formation de base.



Gestion centrale de la formation



La gestion centrale de la formation

1 L'introduction

Le système de formation professionnelle et technique (FPT) d'un pays repose sur des assises légales et réglementaires découlant des orientations et des priorités gouvernementales³. La mise en place d'un système de formation professionnelle et technique efficace axé sur l'acquisition de compétences nécessite un travail de planification de la part de l'État, qui doit dans cette tâche collaborer avec ses principaux partenaires. Un tel système ne peut pas s'appuyer sur les seules initiatives et capacités locales, car sa mise en œuvre et sa réussite impliquent des moyens et une expertise dont seul un gouvernement peut disposer. En conséquence, il est essentiel qu'une unité de gestion puisse assumer l'importante fonction de la maîtrise d'œuvre dans la définition, la planification et le soutien au développement du système de formation professionnelle et technique. Ces grandes fonctions constituent ce que nous appellerons la gestion centrale de la formation.

Dans cette perspective de gestion centralisée, un ensemble d'activités est mis en œuvre en vue :

- d'analyser le marché du travail pour être en mesure de concevoir une offre de formation répondant à ses besoins, autant sur le plan qualitatif que quantitatif;
- de planifier l'offre de formation, c'est-à-dire les modalités d'intervention pédagogiques appropriées à chaque programme d'études, les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études et les règles d'accessibilité à ces programmes;
- d'organiser le dispositif national de formation en prenant en considération les possibilités de financement, les ressources physiques et matérielles nécessaires, les ressources disponibles dans les établissements de formation et, s'il y a lieu, dans les entreprises, ainsi que les besoins en perfectionnement du personnel responsable de la mise en place et de la prestation de la formation;
- de suivre l'évolution du système de formation professionnelle et technique et d'en évaluer l'efficacité et l'efficience, particulièrement du point de vue de l'insertion des diplômées et diplômés dans le marché du travail et de sa capacité générale à répondre aux besoins

³ Voir à ce sujet le cahier 1 de cette série intitulé *Orientations, politiques et structures gouvernementales*.

de main-d'œuvre, sur les plans local, régional et national.

La *gestion centrale de la formation* s'articule en quatre composantes principales :

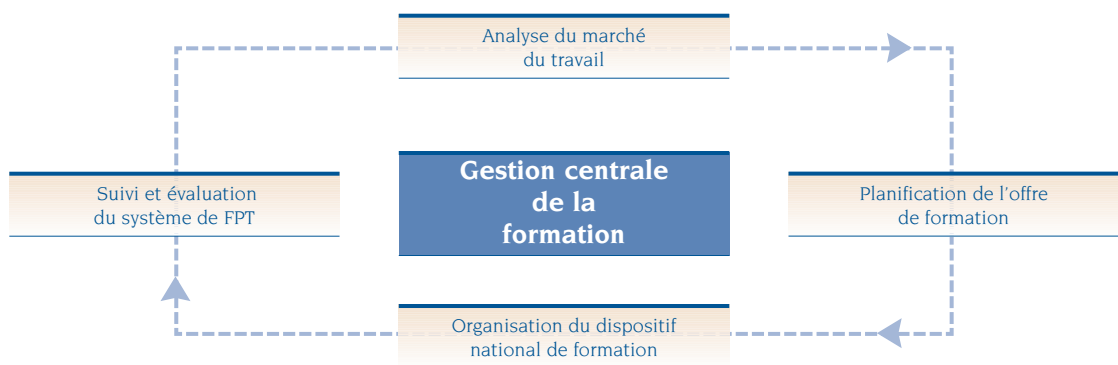
- 1) l'analyse du marché du travail;

2) la planification de l'offre de formation;

3) l'organisation du dispositif national de formation;

4) le suivi et l'évaluation du système de FPT.

Figure 2 Processus de gestion centrale de la formation



2 L'analyse du marché du travail

La responsabilité de l'analyse du marché du travail revient généralement au ministère responsable de l'emploi ou à son équivalent. L'analyse du marché du travail consiste essentiellement à rassembler l'information la plus pertinente possible concernant les besoins de main-d'œuvre, autant sur le plan qualitatif que quantitatif, et à l'évaluer en vue de mieux faire correspondre l'offre et la demande. Cette information porte généralement sur les professions et les métiers exercés sur le territoire national, les secteurs de l'activité économique, les caractéristiques des entreprises, ainsi que la conjoncture économique (tendances, enjeux et priorités). Habituellement, cette information

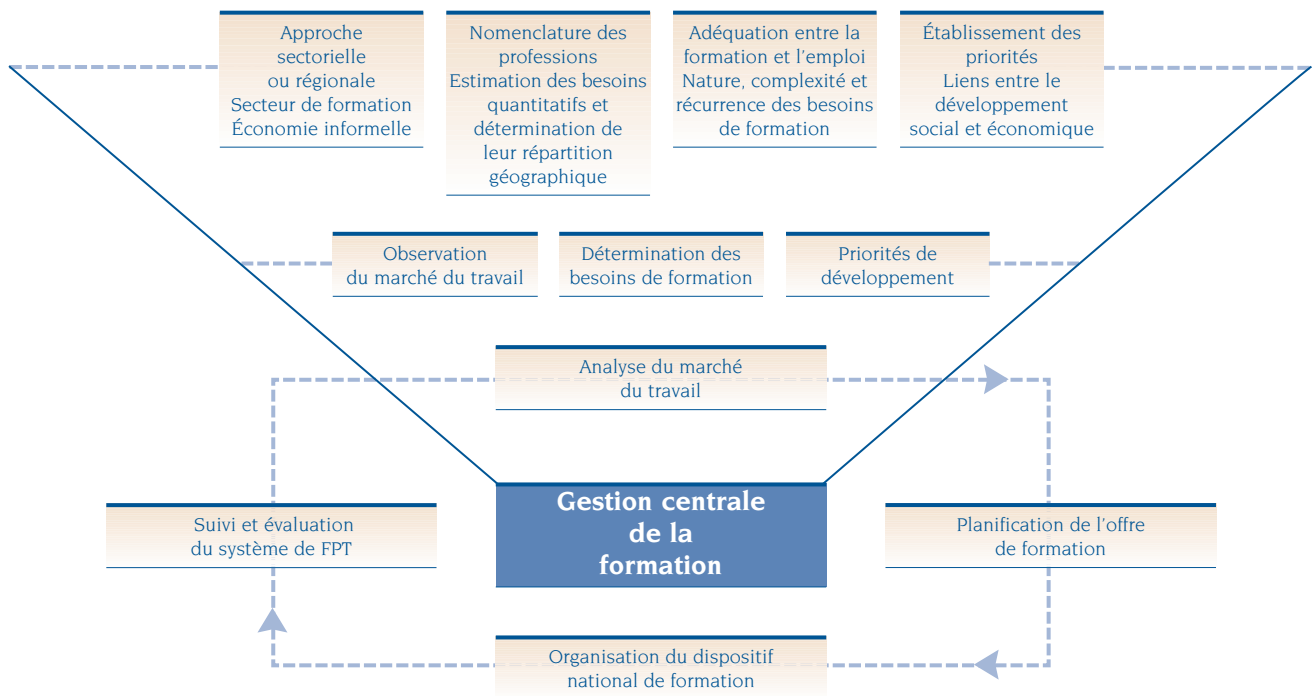
est mise en relation avec les caractéristiques de la population active (emploi et taux de chômage) et les profils socio-économiques régionaux afin de déterminer les besoins de développement de la main-d'œuvre. Idéalement, l'analyse du marché du travail devrait être conçue et adaptée en tenant compte des besoins de planification de l'offre de formation initiale en formation professionnelle et technique et des préoccupations des responsables de la gestion centrale de la formation du ministère de l'Éducation ou de la Formation professionnelle, selon le cas. Cependant, si l'information sur le marché du travail colligée par le ministère responsable ne permet pas d'établir des liens formels avec les besoins de formation initiale, le ministère chargé de la

formation professionnelle et technique devra peut-être créer une interface permettant de lier les données de l'analyse économique au développement de la formation initiale. Cette interface permettra d'exploiter les données quantitatives sur l'emploi nécessaires à la planification et à l'élaboration des programmes d'études ainsi qu'à l'organisation de la formation.

L'objectif de la formation professionnelle et technique étant de contribuer à

l'autonomie de la personne en la rendant compétente dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, la formation est donc orientée vers l'intégration à la vie professionnelle. Les programmes de formation doivent être adaptés à la réalité du marché du travail afin de répondre de façon pertinente aux besoins des entreprises sur le plan des compétences de la main-d'œuvre.

Figure 3 Analyse du marché du travail



2.1 L'observation du marché du travail

Pour obtenir la meilleure adéquation possible entre la formation et l'emploi, l'instance responsable de l'élaboration de l'offre de formation doit être informée de la situation au sein du marché du travail, et ce, dans l'ensemble du pays, voire dans ses différentes régions. Plus précisément, elle doit bien connaître la structure et l'évolution de la demande en matière de compétences professionnelles.

Connaître la structure du marché du travail, c'est notamment savoir comment les emplois reliés à chaque métier ou profession sont répartis entre les différents secteurs de l'activité économique du pays et de ses régions. Connaître l'évolution du marché du travail, c'est être informé des prévisions de croissance et de modification de la structure des emplois (volet quantitatif), ainsi que de l'évolution des besoins sur le plan des compétences du personnel pour chaque profession ou métier répertorié (volet qualitatif).

Lorsqu'on veut observer le marché du travail et obtenir de l'information sur sa structure et son évolution, on a généralement recours à deux approches, soit l'approche sectorielle et l'approche régionale.

L'**approche sectorielle** consiste à examiner l'organisation et le développement d'un secteur d'activité ou encore d'un regroupement d'activités effectué sur la base d'affinités économiques. À cette fin, les pays peuvent se doter de services de recherche chargés de présenter le portrait du ou des secteurs socioéconomiques en

cause. Les portraits de secteur socioéconomiques permettent de décrire l'économie nationale et de mieux déterminer l'apport des différents secteurs. Ils en fournissent le profil, décrivent les entreprises les composant et renseignent sur leur évolution, leurs forces et leurs faiblesses, de même que sur les enjeux de leur développement. Enfin, les portraits de secteurs socioéconomiques renferment généralement une information de base sur les professions et les métiers représentés, sur les caractéristiques, les compétences et les perspectives professionnelles de la main-d'œuvre et sur les programmes de formation professionnelle et technique menant à l'exercice de ces professions et métiers.

La mise en place d'un système de formation professionnelle et technique fondé sur l'acquisition de compétences exige que l'on ait une connaissance approfondie des besoins de main-d'œuvre du marché du travail, autant sur le plan qualitatif que quantitatif. C'est à cette seule condition que les autorités responsables seront en mesure de créer des programmes d'études pertinents, c'est-à-dire en adéquation avec les besoins en compétences exprimés par les représentantes et représentants du marché du travail pour chaque métier ou profession, et de proposer une offre de formation bien calibrée avec les besoins de main-d'œuvre (adéquation quantitative), et ce, sur les plans sectoriel et géographique. Le processus de développement des programmes d'études débute donc par l'établissement de portraits de secteurs de formation⁴.

⁴ Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

Le secteur de formation

La configuration d'un secteur de formation est fondée sur un regroupement de programmes d'études et, donc, des professions et métiers auxquels ils conduisent, puisque des liens formels doivent être établis sur la base de l'affinité des compétences. Par exemple, le **secteur de formation** Administration, commerce et informatique ne pourrait pas être considéré comme un **secteur socioéconomique**, puisque les programmes d'études y étant regroupés conduisent à des fonctions de travail qui sont exercées dans la majorité sinon la totalité des secteurs socioéconomiques. Cependant, il constitue un élément de classification intéressant pour regrouper, en prévision de la formation, des fonctions de travail exercées justement dans presque toutes les entreprises. La création de secteurs de formation permet, entre autres, de regrouper les besoins de main-d'œuvre d'entreprises de secteurs économiques très différents pour les emplois de même nature et de formuler une offre de formation plus cohérente et plus efficace. Ainsi, au lieu d'analyser les besoins qualitatifs et quantitatifs en personnel de secrétariat sur la base des différents secteurs socioéconomiques, on le fera globalement pour l'ensemble des secteurs et des entreprises du pays. Cela n'empêchera pas, il va sans dire, d'identifier les besoins plus spécialisés de certains secteurs pour la même profession (secrétariat médical ou juridique, par exemple) et d'y répondre. D'autres secteurs de formation pourraient se confondre presque totalement avec le secteur socioéconomique correspondant. Pensons, par exemple, à un secteur de formation regroupant les programmes d'études menant aux fonctions de travail

exercées dans l'industrie minière ou l'agriculture. Il ne faut toutefois pas confondre le secteur de formation avec le secteur socioéconomique, qui est généralement fondé sur un regroupement des entreprises effectué sur la base des produits fabriqués, du type de matière transformée (meuble et bois ouvré, plasturgie, etc.) ou du service offert (tourisme, santé, etc.).

En adoptant l'**approche sectorielle**, un gouvernement peut juger préférable de privilégier avec ses partenaires socioéconomiques l'analyse d'un nombre restreint de secteurs jugés prioritaires. Tous les efforts, tant du gouvernement que des milieux socioéconomiques, peuvent alors être mobilisés en faveur d'un projet intégré de développement sectoriel donnant lieu à un mieux-être collectif. En somme, l'offre de formation d'un pays est hautement tributaire des orientations gouvernementales en matière de développement économique sectoriel, lesquelles sont souvent soumises à des pressions internes ou externes au territoire national. Les priorités peuvent être reliées à des projets d'investissements privés de grande envergure ou à un programme d'ajustement structurel privilégiant le développement de certains secteurs plutôt que d'autres.

Dans l'**approche régionale**, on cherche par ailleurs à brosser le portrait des entreprises d'une région donnée ou d'un échantillon représentatif de ces dernières. Il s'agit de décrire les entreprises recensées et leurs activités et de préciser le nombre d'employées et employés, les titres et la nature des postes, les perspectives d'engagement ou de licenciement, les besoins de compétences particulières, les problèmes de recrutement, etc.

L'**économie informelle** existe dans tous les pays. Souvent désignée comme le *secteur informel*, l'économie informelle est composée des activités de production de biens et de services qui évoluent en marge des circuits économiques officiels régis par l'État.

Même si elle n'est pas une source directe de recettes pour l'État, l'économie informelle contribue à l'activité économique et permet à une partie plus ou moins considérable de la population de gagner sa vie.

L'économie informelle peut occuper une place importante, voire prépondérante, dans certains secteurs de l'activité économique. Si l'État veut répondre aux besoins de formation du secteur informel, il devra créer divers outils lui permettant de recueillir suffisamment d'information sur la situation de l'emploi dans ce secteur. Souvent, c'est une approche empirique basée sur les entrevues individuelles, les enquêtes, les questionnaires, les sondages ou les groupes de discussion qui permettra de mieux répondre aux besoins de formation des personnes travaillant dans le secteur informel.

En observant le marché du travail sous l'angle de l'approche sectorielle et de l'approche régionale, et en prenant en compte les caractéristiques de l'économie informelle, il est possible de bien comprendre la situation actuelle et de disposer d'indicateurs sur son évolution. De plus, on peut ainsi déterminer les besoins du marché du travail, en cerner la véritable nature et mieux définir ceux qui doivent être satisfaits en priorité lors de l'élaboration de l'offre de formation.

2.2 La détermination des besoins de formation

La détermination des besoins de formation constitue la base de l'élaboration de tout système de formation professionnelle et technique. Ces besoins nécessitent d'être définis et quantifiés. En termes simplifiés, cela consiste à relever l'ensemble des fonctions de travail (métiers et professions) exercées dans le pays qui nécessitent une formation professionnelle ou technique et à en définir les principales compétences afin de les regrouper ou, au contraire, de les distinguer pour pouvoir procéder à l'élaboration des programmes d'études. Il s'agit aussi d'évaluer les besoins quantitatifs de main-d'œuvre par fonction de travail afin de pouvoir dimensionner le système de formation de façon à atteindre un certain équilibre entre l'offre et la demande.

Pour les pays qui possèdent une classification ou une nomenclature des professions, la meilleure façon de déterminer les besoins de formation consiste à tenter de définir l'importance quantitative des emplois correspondants et leur répartition entre les divers secteurs de l'activité économique. Si les études existantes ne permettent pas de le faire, le ministère responsable du système de formation professionnelle et technique devra alors réaliser des études de planification comme les portraits de secteur de formation décrits plus haut.

Dans les pays où il n'existe pas de nomenclature des professions ni d'études sectorielles, d'autres sources d'information pourront sûrement servir à déterminer les besoins de formation. Ce sujet sera abordé plus loin.

Enfin, les besoins de formation doivent être caractérisés: s'agit-il de besoins bien documentés pour lesquels la formation existe déjà ou bien de besoins nouveaux. Ces besoins de formation sont-ils ponctuels ou récurrents?

2.2.1 La nomenclature des professions

Une nomenclature des professions⁵ répertorie, d'une manière assez large, l'ensemble des professions exercées au sein d'un pays. Reconnue sur le plan national, cette nomenclature établit des standards pour la définition des professions, les rendant ainsi comparables entre elles. Pour être utile dans la détermination des besoins de formation, la nomenclature doit regrouper les professions par catégorie ou genre et par niveau de compétences en fonction de leur complexité et même suggérer les niveaux de formation requis pour les exercer. Son utilisation par l'ensemble des ministères et organismes, par exemple au moment des recensements de population, permet de recueillir et d'analyser les données sur le nombre et l'évolution des emplois par métier ou profession et de les mettre en relation avec la structure des activités économiques au sein du pays à l'étude, mais aussi des pays limitrophes.

2.2.2 L'estimation des besoins quantitatifs et la détermination de leur répartition géographique

À défaut d'une nomenclature des professions et d'une classification des activités économiques, il existe d'autres sources d'information permettant d'évaluer, au moins globalement, les besoins quantitatifs de main-d'œuvre. Dans les prochaines sections, nous en aborderons quelques-unes, soit :

- les ministères sectoriels;
- les comités sectoriels, chambres de commerce, associations professionnelles et autres organismes;
- les enquêtes auprès des entreprises.

Ministères sectoriels

Dans la plupart des pays, les différents ministères sectoriels procèdent régulièrement à l'analyse de l'évolution de l'activité économique dans leur secteur (agriculture, tourisme, santé, etc.). À travers toutes ces données sur les entreprises et leurs activités de production, on trouvera vraisemblablement des données pertinentes sur l'emploi et la main-d'œuvre.

De plus, dans certains pays, plusieurs ministères sectoriels sont responsables de la formation de la main-d'œuvre de leur champ de compétence et ils ont, de ce fait, acquis une connaissance approfondie de son importance et de ses caractéristiques. Ils peuvent ainsi contribuer à l'analyse de la croissance de l'emploi et à la détermination des besoins de remplacement du personnel. Ces données sont souvent très utiles, lorsque les secteurs économiques et les secteurs de formation sont étroitement associés comme c'est souvent le cas, par exemple, pour la santé ou le tourisme.

Il demeure que ces ministères ont une bonne connaissance de leur secteur, de ses principaux acteurs et de son développement prévisible. Ils savent ce qui s'y passe et ils en ont une vue d'ensemble. Aussi, peuvent-ils fournir des analyses et formuler des avis appréciables sur les besoins de formation et de qualification de la main-d'œuvre.

⁵ Voir à ce sujet la *Classification nationale des professions* utilisée au Canada dans le site www.hrdc-drhc.gc.ca/cnp.

Comités sectoriels, chambres de commerce, associations professionnelles et autres organismes

Souvent appelés comités paritaires, les comités sectoriels sont généralement composés de personnes représentant le patronat et les travailleuses et travailleurs d'un segment donné de l'activité économique et leur mission consiste généralement à définir les besoins de formation ou de perfectionnement de la main-d'œuvre. Leurs membres y siègent non seulement parce qu'ils sont représentatifs du secteur, mais aussi parce qu'ils le connaissent très bien. En conséquence, ces personnes peuvent apporter une expertise importante dans l'analyse des besoins de leur secteur en matière de formation professionnelle et technique initiale.

D'autres organismes, comme les chambres de commerce et les associations professionnelles, ont pour fonction principale de promouvoir leur secteur en s'appuyant sur la connaissance de ses besoins et sur l'analyse de ses possibilités de développement. Le plus souvent, ces organismes suivent de près l'évolution des activités de leur secteur, ce qui leur permet de percevoir tout changement susceptible de s'y produire. Ils sont donc au fait de ses besoins en main-d'œuvre et de l'évolution des compétences de cette dernière.

Enquêtes auprès des entreprises

Pour obtenir une information manquante ou valider une hypothèse concernant des besoins de main-d'œuvre relativement à une fonction de travail donnée, il est souvent très pertinent de procéder à une enquête auprès d'entreprises représentatives de la région ou du secteur visé.

Les besoins de main-d'œuvre ne peuvent, en effet, être déterminés sans la participation active des entreprises. En dernière analyse, ce sont elles qui sont les mieux placées pour donner des avis pertinents sur la qualification de la main-d'œuvre ainsi que sur les priorités de développement de la formation. La collecte de données par enquête auprès des entreprises peut souvent procurer une information essentielle et non autrement accessible pour déterminer les orientations à privilégier.

Divers types d'enquêtes peuvent être réalisées auprès des entreprises. Par exemple, des enquêtes descriptives peuvent être menées auprès d'échantillons représentatifs d'entreprises d'un secteur qu'on souhaite mieux connaître. Ces enquêtes peuvent être effectuées directement auprès de la main-d'œuvre ou encore auprès des employeurs, selon le type d'information recherchée.

Il est également possible de procéder à de brèves enquêtes sur les caractéristiques de l'emploi au sein d'une région en particulier. On peut alors constituer un échantillon représentatif du secteur et avoir recours à un questionnaire bien ciblé de façon à recueillir les données les plus significatives.

En général, il importe de relancer les entreprises ou les personnes n'ayant pas retourné leur questionnaire afin d'accroître la validité des enquêtes. Dans certains cas, il est nécessaire de prévoir que les enquêtes soient conduites par entrevues, surtout si les personnes interrogées ne disposent pas du temps ou des compétences nécessaires pour répondre à un questionnaire écrit.

Soulignons enfin que les enquêtes permettent souvent d'obtenir, à un coût relativement abordable, une information pertinente sur les besoins de main-d'œuvre relativement à une profession nouvelle ou en évolution rapide pour laquelle les sources conventionnelles d'information sont mal adaptées.

Suivi et mise à jour des données

La détermination des besoins de formation est un processus continu dont les résultats doivent être continuellement réévalués. Ce processus gagne donc en qualité et en pertinence, si les données qui l'alimentent sont régulièrement mises à jour.

La mise en place d'observatoires de l'emploi et la création de fonctions de veille stratégique sectorielle constituent autant de moyens d'assurer le suivi de l'évolution de l'emploi et de faciliter la mise à jour des données. L'augmentation de la quantité et de la validité des données améliore la qualité des diagnostics et la capacité de prévision et d'intervention. La planification de la main-d'œuvre, de par sa nature même, exige une grande capacité d'anticipation; elle doit donc, pour être fiable, se fonder sur des techniques et des outils efficaces. Malgré tout, ses résultats devront toujours être considérés avec circonspection, puisqu'ils constituent des estimations du comportement futur de l'économie. La base historique utilisée et les hypothèses de comportement d'une multitude de variables ne peuvent conduire qu'à établir des cibles qui devront de toute façon être réévaluées constamment.

2.2.3 L'adéquation entre la formation et l'emploi

La formation professionnelle et technique, on l'a vu, doit à la fois répondre aux besoins de développement personnel de l'individu et aux besoins de développement de l'entreprise. Atteindre cet équilibre délicat entre les besoins du marché du travail et les aspirations individuelles demeurera toujours un enjeu important et très sensible pour les acteurs et les bénéficiaires du système. Cependant, dans un contexte de soutien du développement économique d'un pays, l'offre de formation professionnelle et technique doit constituer une réponse bien adaptée aux besoins. Cet objectif peut sûrement être atteint sans limiter indûment les libertés et les choix individuels. L'adéquation entre le nombre de personnes à former et les besoins du marché du travail peut être évaluée de diverses façons plus ou moins précises selon le niveau de développement des systèmes d'observation du marché du travail en place. On devra, dans un premier temps, planifier l'offre de formation de façon à satisfaire les besoins les plus urgents et les plus évidents, soit ceux qui sont généralement attribuables à des développements ou à des ralentissements économiques (implantations d'activités structurantes, réformes agraires et appui à une politique d'industrialisation ou de reconversion industrielle). Lorsque les bases du système de formation professionnelle et technique sont bien en place et que les principaux écarts sont comblés, des outils de planification de plus en plus perfectionnés pourront être conçus pour identifier les nouveaux besoins et établir les priorités de développement. Ces activités devront avoir lieu en collaboration étroite avec les différents partenaires

du ministère responsable de la formation professionnelle et technique, soit les ministères sectoriels, les représentantes et représentants du marché du travail, les associations d'employeurs et les regroupements de travailleuses et travailleurs, de même que les représentantes et représentants du secteur informel, le cas échéant.

À cette étape de la démarche, les données socioéconomiques sectorielles permettant d'établir les besoins de main-d'œuvre par métier ou profession sont mises en relation avec les données concernant l'effectif scolaire. Cette comparaison permet d'établir un diagnostic concernant la situation de l'offre de formation, sur le plan quantitatif. Pour soutenir adéquatement l'activité économique et assurer aux élèves diplômés des conditions favorables d'insertion dans le marché du travail, on doit chercher à atteindre un certain équilibre entre le nombre de personnes formées pour exercer une profession ou un métier donné et les besoins quantitatifs de main-d'œuvre. Ce travail est à la base du processus d'adéquation entre la formation et l'emploi.

L'adéquation entre la formation et l'emploi consiste donc essentiellement à établir le niveau de l'offre de formation nécessaire ou visé pour chaque programme d'études professionnelles et techniques. Pour y arriver, il faut d'abord établir des correspondances entre les programmes d'études et les professions ou groupes de professions et entre les effectifs visés et les effectifs réels par secteur de formation et par programme d'études⁶. Il s'agit

ici de créer une interface fondamentale permettant de mettre en relation les différentes fonctions de travail répertoriées dans l'ensemble des secteurs de formation et les programmes d'études en vigueur. Cette interface prendra la forme d'une table de correspondance entre les fonctions de travail existantes, tous secteurs confondus, et les programmes d'études y conduisant. À première vue, il peut sembler facile de créer une telle interface, mais dans bien des cas cela s'avère plus complexe qu'il n'y paraît. Par exemple, il est assez simple d'établir une correspondance entre la profession d'infirmière ou infirmier et le programme d'études spécialisé conduisant à l'exercice de cette profession. Cependant, il sera plus difficile d'établir une correspondance formelle entre la fonction de vendeuse ou vendeur de matériel informatique et la formation, puisqu'il y a probablement plus d'un programme d'études pouvant conduire à l'exercice de cette profession. Pour les programmes d'études susceptibles de mener à plus d'une fonction de travail, il faudra établir une pondération fondée sur une hypothèse de distribution des diplômées et diplômés dans les différentes professions.

Une fois l'interface nécessaire créée, il est possible d'associer les données concernant les besoins de main-d'œuvre et les données relatives à l'offre de formation et de poser un diagnostic d'équilibre, de pénurie ou de surplus⁷.

Les résultats obtenus d'un modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi servent d'abord et avant tout à planifier

⁶ À partir de cette étape, le regroupement de l'information doit se faire par secteur de formation, telle que cette notion est définie dans le cahier 3, *Développement des programmes d'études*.

⁷ Pour plus de détails concernant un modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi, voir l'annexe 1.

le développement ou la consolidation du réseau de formation. Il est possible de déterminer rapidement, en comparant l'effectif réel et l'effectif visé pour les programmes d'études, ceux pour lesquels il y a un surplus ou une pénurie d'élèves. Il s'agit ici de travailler sur des ordres de grandeur et des tendances et non d'établir un nombre précis qu'il faudrait revoir, sans doute, à très brève échéance. Globalement, dans un système ayant atteint une certaine stabilité, la plupart des programmes d'études devraient être en situation d'équilibre, ce qui permettrait d'orienter les efforts et les ressources disponibles vers les situations plus difficiles.

2.2.4 La nature, la complexité et la récurrence des besoins de formation

Une fois les besoins de formation déterminés et leur importance quantitative estimée, il importe d'en examiner la nature, le degré de complexité et la récurrence. Cette tâche, de nature plus qualitative, permet de déterminer le type de formation le plus approprié pour répondre aux besoins relevés.

Il importe, en effet, d'explorer plus avant les caractéristiques du besoin de formation exprimé avant de prendre une décision concernant le type de réponse à donner. Dans certains cas, la réponse adéquate à un besoin de formation précis ne consiste peut-être pas à concevoir et à implanter un nouveau programme d'études. Il faut d'abord s'assurer que le besoin exprimé correspond véritablement à une profession ou un métier reconnu et non à quelques tâches nouvelles d'une fonction de travail pour laquelle il existe peut être déjà un programme d'études. Il faut aussi recueillir suffisamment d'information pour s'assurer

que le besoin exprimé correspond à une fonction de travail spécialisée suffisamment complexe pour justifier une formation de type professionnel ou technique. À titre d'exemple, les métiers semi-spécialisés ne nécessitent généralement pas la création de programmes d'études conventionnels. La préparation à l'exercice de ces métiers se fait habituellement par une formation en cours d'emploi.

On pourrait aussi découvrir qu'il s'agit d'un besoin de formation très spécialisée qui exige, au préalable, la maîtrise d'un métier de base. La réponse à donner devrait alors être adaptée à cette caractéristique fondamentale, en particulier en ce qui concerne la sélection des candidates et candidats les plus susceptibles de tirer profit de la formation. Enfin, il faudrait, avant de déclencher le processus d'élaboration d'un nouveau programme de formation initiale, vérifier soigneusement si les besoins de formation sont, non seulement suffisamment importants sur le plan quantitatif, mais aussi appelés à se manifester année après année. Il ne devra pas s'agir de besoins ponctuels créés par une reconversion de la main-d'œuvre, par exemple, ou encore par l'implantation d'une nouvelle technologie dans un secteur socioéconomique particulier puisque la réponse appropriée à ce type de besoin serait bien différente.

La nature, la complexité et la récurrence des besoins de formation constituent, on le constate, des facteurs déterminants pour juger de la meilleure solution à proposer en réponse aux besoins de formation identifiés par les études de planification ou signalés au ministère ou à l'organisme responsable de la formation professionnelle et technique par l'un ou l'autre de ses partenaires.

La création et l'implantation d'un programme de formation professionnelle ou technique devraient être envisagées seulement s'il est clairement démontré que le besoin de formation correspond à une fonction de travail reconnue pour laquelle il n'existe aucun programme d'études. Il faut aussi que la complexité de la fonction de travail soit suffisante pour justifier une formation de niveau professionnel ou technique et que les besoins quantitatifs soient récurrents et assez importants pour justifier la mise en place d'un dispositif de formation permanent, au moins dans un établissement.

Dans tous les autres cas, il faudrait envisager des solutions de rechange. Il pourrait s'agir de formations en cours d'emploi pour des métiers semi-spécialisés, de programmes de formation continue destinés à assurer le perfectionnement de la main-d'œuvre ayant besoin de nouvelles compétences pour exercer une profession ou un métier donné ou encore de programmes d'établissement (lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins ponctuels).

2.3 Les priorités de développement

Après avoir déterminé les besoins de main-d'œuvre sur le plan quantitatif (et certains aspects d'ordre qualitatif), il importe d'établir un ordre de priorité pour le développement de la formation professionnelle et technique. Dans les conclusions des différentes études de planification, en particulier les portraits de secteur et les analyses de l'adéquation entre la formation et l'emploi, on devra s'efforcer de mettre en évidence les écarts entre les besoins et l'offre de formation, autant sur le plan qualitatif que quantitatif.

La formulation d'hypothèses de solution destinées à combler ces écarts et la proposition de projets de développement peuvent donc impliquer d'élaborer de nouveaux programmes d'études ou de réviser, voire même d'éliminer, des programmes existants, si les problèmes relevés portent sur l'aspect qualitatif. Les écarts observés entre les besoins et l'offre de formation peuvent aussi, bien sûr, être quantitatifs, et les hypothèses de solutions proposées peuvent alors impliquer d'adapter le système de formation aux besoins quantitatifs exprimés. La solution consisterait alors à réduire ou à augmenter l'offre de formation (carte des enseignements). En fonction de l'ampleur des écarts et de leurs effets sur le développement du secteur et des ressources disponibles, les projets de développement proposés devraient comporter un ordre de priorité et faire l'objet d'une validation par les personnes ou les organismes les plus représentatifs du secteur.

2.3.1 L'établissement des priorités

C'est à partir de toute cette information sectorielle qu'il sera par la suite possible d'arriver à déterminer des priorités de développement du système cohérentes, tenant compte des besoins et réalistes compte tenu des ressources disponibles. Le classement par priorité des activités de développement de l'offre de formation conduira à l'établissement d'un plan d'action. Puisqu'il n'est pas possible, ni même souhaitable, de tout faire en même temps ou la même année, les gestionnaires du système, en accord avec les autorités politiques responsables, devront sans doute concevoir un plan d'action à moyen ou à long terme. Tandis que les différentes études de planification sectorielles en voie de réalisation traceront un tableau de

plus en plus précis des écarts entre les besoins de formation et l'offre de formation, autant sur les plans qualitatif que quantitatif, les différentes consultations et validations d'hypothèses avec les représentantes et les représentants des milieux concernés permettront de juger de l'urgence d'agir en fonction d'un certain nombre de critères.

Pour établir ces critères, on pourra s'appuyer sur :

- les priorités nationales en matière de développement socioéconomique;
- les priorités régionales;
- les ressources humaines et financières disponibles;
- les partenariats actuels ou potentiels;
- les caractéristiques démographiques;
- l'adéquation entre la formation et l'emploi;
- la consolidation du réseau actuel d'établissements de formation.

2.3.2 Les liens entre le développement social et économique

Les partenaires consultés pour l'établissement du plan d'action peuvent être issus de différents milieux. Il peut s'agir de conseils nationaux de l'éducation ayant pour mission de donner des avis sur des questions touchant la formation professionnelle et technique. Il peut s'agir aussi de comités industriels mandatés, entres autres, pour donner des avis sur les besoins prioritaires de main-d'œuvre dans leur secteur. Enfin, il peut s'agir aussi de tables de concertation nationales ou régionales sur la formation professionnelle et technique. Dans tous les cas, la consultation vise à déterminer les besoins à satisfaire en priorité, en tenant compte, le plus

possible, des préoccupations des partenaires du développement social et économique.

C'est à partir du plan d'action établi à la suite de la démarche présentée que s'amorceront les travaux d'élaboration ou de révision des programmes d'études présentés dans le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*. Un plan d'action à long terme peut et doit bien sûr être révisé régulièrement à la lumière des nouvelles données obtenues. Il constitue un guide et un instrument de planification pour les différents partenaires engagés dans la réforme du système de formation professionnelle et technique.

EN RÉSUMÉ

La première phase du processus de gestion centrale de la formation repose sur l'analyse du marché du travail. Afin d'assurer la meilleure adéquation possible entre la formation et l'emploi, l'instance responsable de la conception de l'offre de formation doit être bien au fait de la situation au sein du marché du travail, et ce, dans l'ensemble du pays, voire dans ses différentes régions. Plus précisément, elle doit bien connaître la structure et l'évolution de la demande en matière de compétences pour chaque secteur de formation.

Pour observer le marché du travail et obtenir de l'information juste sur sa structure et son évolution, deux approches peuvent être utilisées : l'approche sectorielle et l'approche régionale.

La détermination des besoins s'effectue en se basant sur les types et les catégories d'emplois recensés dans les différents milieux socioéconomiques et elle doit

inclure de l'information sur leur ampleur et leurs caractéristiques; par exemple, s'agit-il de besoins dans des professions ou des métiers dans lesquels la formation existe déjà ou de besoins nouveaux, ces besoins sont-ils ponctuels ou récurrents?

Enfin, après avoir déterminé les besoins de main-d'œuvre sur les plans quantitatif et qualitatif et les avoir comparés à l'offre de formation, il convient d'élaborer des projets de développement de la formation et d'établir, de concert avec les partenaires intéressés, un ordre de priorité tenant compte des besoins et des contraintes. Cette planification du développement du système de formation professionnelle et technique devrait être présentée dans un plan d'action à moyen ou à long terme.

3 La planification de l'offre de formation

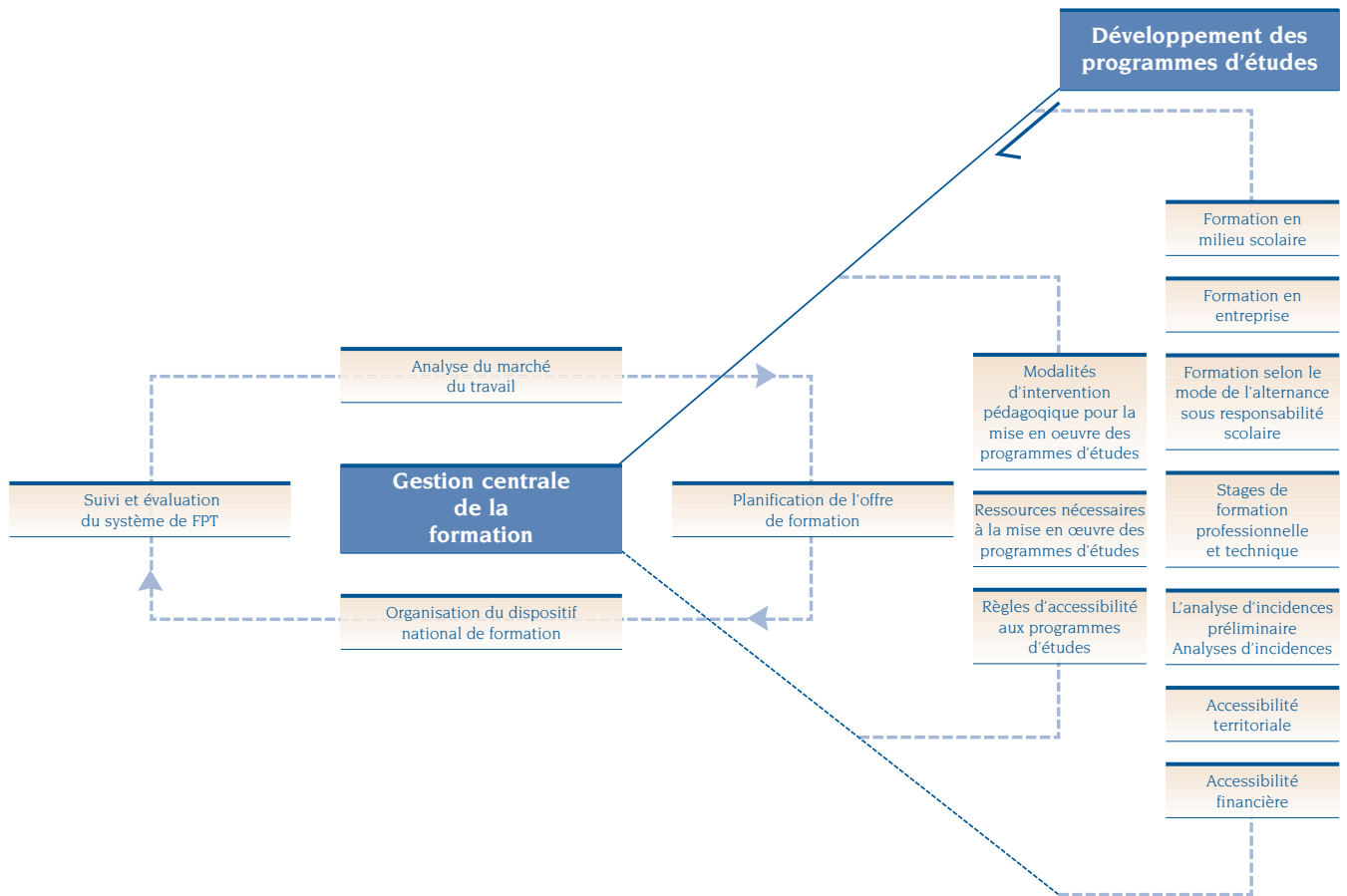
La planification de l'offre de formation ne peut avoir lieu qu'à partir de programmes d'études pertinents. En conséquence, avant cette étape, le processus de développement des programmes d'études

doit avoir été mené à terme ou du moins être très avancé. En effet, ce n'est qu'une fois les programmes d'études établis que la gestion centrale peut compléter la planification de l'offre de formation.

La planification de l'offre de formation consiste à déterminer les modalités d'intervention pédagogique les plus adéquates pour chaque programme d'études et à prévoir les ressources nécessaires pour que la formation puisse être réellement et convenablement dispensée. Il faut aussi s'assurer que les programmes d'études sont accessibles aux personnes intéressées et qu'ils sont offerts, de façon appropriée et efficiente, sur le ou les territoires en cause. La planification conduit donc à prendre en considération trois éléments majeurs, soit :

- les modalités d'intervention pédagogique pour la mise en œuvre des programmes d'études;
- les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études;
- les règles d'accessibilité aux programmes d'études.

Figure 4 Planification de l'offre de formation



3.1 Les modalités d'intervention pédagogique pour la mise en œuvre des programmes d'études

Il arrive que l'implantation de programmes d'études engendre des coûts très élevés. En pareil cas, on doit faire des choix quant aux moyens à mettre en œuvre pour offrir une formation de qualité, compte tenu des ressources disponibles.

On considère alors différents modèles d'intervention pédagogique pour déterminer celui qui serait le plus efficace à moindre coût. En effet, les incidences diffèrent grandement selon que l'enseignement est offert complètement en milieu scolaire, qu'il comporte des stages ou est organisé selon la formule de l'alternance travail-études (ATE). Dans les deux derniers cas, les hypothèses analysées

porteront sur la répartition des responsabilités entre l'établissement de formation et l'entreprise. On peut envisager, par exemple, pour réduire les coûts d'implantation, d'organiser des stages en entreprise pour l'acquisition de certaines compétences ou même de confier encore plus de responsabilités à l'entreprise en organisant un mode d'alternance entre l'école et elle-même sous responsabilité scolaire.

En somme, le choix des modalités d'intervention pédagogique ou des modes d'organisation influe directement sur les investissements en ressources humaines, matérielles et financières et en immobilisations.

Plusieurs facteurs peuvent influencer sur le choix des modalités d'intervention pédagogique pour la mise en œuvre d'une formation. Les plus importants sont les suivants :

- les coûts relatifs aux scénarios possibles, compte tenu du programme d'études à mettre en œuvre;
- la volonté du gouvernement de créer des partenariats avec l'industrie, y compris la conclusion d'ententes sur le partage des responsabilités;
- la prise en considération d'autres objectifs comme la persévérance dans les études, la réussite scolaire et l'insertion dans le marché du travail.

Quatre modalités majeures de formation peuvent être envisagées :

- la formation en milieu scolaire;
- la formation en entreprise;
- la formation selon le mode de l'alternance travail-études sous responsabilité scolaire;
- les stages de formation.

3.1.1 La formation en milieu scolaire

La formation professionnelle et technique peut être offerte complètement en milieu scolaire. Les établissements de formation doivent alors reproduire aussi fidèlement que possible les dispositifs de production utilisés dans l'entreprise. Selon cette modalité de formation, l'ensemble des activités d'apprentissage pratiques et théoriques sont organisées dans l'établissement.

Cette approche exige que les établissements de formation se dotent de l'infrastructure et de l'équipement nécessaires à la prestation de la formation; sinon, ils devraient être en mesure de disposer de cette infrastructure et de cet équipement chez un partenaire. Dans certains cas, il est aussi possible d'envisager la conclusion d'ententes entre différents établissements de formation pour le partage de l'infrastructure et de l'équipement.

Le principal défi de la formation en milieu scolaire consiste à reproduire la réalité du milieu de travail dans des dispositifs de formation et, par la suite, d'assurer l'entretien et la mise à jour du matériel ou de l'équipement.

3.1.2 La formation en entreprise

La formation en entreprise peut constituer une modalité de formation intéressante pour diminuer le coût des infrastructures matérielles des établissements de formation. Toutefois, la formation et l'évaluation des apprentissages entrant en conflit avec les exigences de productivité, il existe très peu de cas où la totalité des activités de formation d'un programme d'études ont lieu dans les entreprises.

Il y a lieu cependant d'explorer cette possibilité, lorsque l'organisation de la

formation requiert des ressources telles qu'il est peu réaliste de vouloir reproduire en milieu scolaire la situation de travail prévalant dans l'entreprise. Il peut cependant être difficile dans certains secteurs, particulièrement ceux qui sont dominés par la très petite entreprise, de trouver suffisamment d'employeurs possédant les ressources matérielles et techniques leur permettant de répondre aux exigences d'un programme d'études fondé sur l'acquisition de compétences.

Enfin, il y a lieu de signaler que la formation assurée dans le secteur informel a lieu, le plus souvent, dans l'entreprise, et ce, dans un contexte proche de l'apprentissage comme tel (tandem compagnon-apprenti, par exemple). L'un des défis du développement de la formation professionnelle et technique consiste à établir des passerelles entre ces modes d'apprentissage et le contenu des programmes d'études officiels.

3.1.3 La formation selon le mode de l'alternance sous responsabilité scolaire

La formation selon le mode de l'alternance repose sur le partage des activités d'enseignement entre l'école et l'entreprise. En conséquence, la formation en alternance exige une étroite collaboration entre l'établissement de formation et l'entreprise partenaire. Structuré de façon cohérente, ce mode de formation requiert que chacun des deux partenaires soit bien au fait des apprentissages effectués chez l'autre et qu'il les prenne en considération dans la conception de ses propres activités. Dans ce mode de formation, l'établissement de formation est le premier responsable de la validation de l'ensemble des apprentissages effectués.

3.1.4 Les stages de formation professionnelle ou technique

Même si la formation n'est pas organisée suivant le mode de l'alternance, chaque programme d'études comporte généralement un ou plusieurs stages en entreprise. Selon leur nature et les objectifs visés, ces stages peuvent être regroupés en quatre grandes catégories :

- les stages d'observation, de sensibilisation ou d'immersion;
- les stages de formation;
- les stages d'application;
- les stages d'intégration ou d'insertion.

Les **stages d'observation, de sensibilisation ou d'immersion** permettent à la personne en apprentissage d'avoir un premier contact avec la réalité du travail dans le secteur d'activité où s'exerce la profession ou le métier qu'elle a choisi. Ils peuvent consister en visites d'entreprises ou en brefs séjours dans des entreprises, qu'ils permettent de découvrir, ainsi que leur organisation et méthodes. De courte durée, ces stages ont habituellement lieu au début de la formation.

Les **stages de formation** consistent à réaliser une partie des activités d'apprentissage prévues dans le programme d'études au sein même de l'entreprise, mais sous encadrement direct des enseignantes et enseignants de l'établissement de formation. Ces stages sont essentiels lorsqu'une partie des installations ou de l'équipement ne peut être rendue disponible ou simulée dans les ateliers des centres de formation (pour certains métiers du secteur minier, par exemple) ou lorsqu'il est impossible de reproduire les conditions d'exercice d'une profession visant essentiellement l'offre de services

à une clientèle en particulier (dans la plupart des programmes du secteur de la santé, par exemple). Il faut cependant noter que d'autres modalités de formation pourraient faire en sorte de mettre les entreprises davantage à contribution. C'est le cas, par exemple, du modèle allemand de formation Dual, qui prévoit la mise en place d'établissements de formation juxtaposés aux usines, l'entreprise assumant alors la plus grande partie de la formation initiale conformément aux fonctions et aux conditions de travail qui lui sont propres.

Les **stages d'application** permettent à la personne en apprentissage de mettre à profit, en situation de travail réelle, les compétences qu'elle a acquises en établissement de formation. Ces stages ne visent donc pas l'acquisition de nouvelles compétences, mais plutôt le transfert des compétences acquises en milieu scolaire et l'amélioration du rendement. De durée variable, ils ont généralement lieu lorsque la formation est relativement avancée.

Enfin, les **stages d'intégration ou d'insertion dans le milieu de travail** ont pour fonction de permettre à la personne en apprentissage de commencer à exercer la profession ou le métier choisi. Ils lui donnent l'occasion d'en faire l'expérience réelle et, ce faisant, de mieux intégrer les apprentissages effectués au cours de sa formation. En conséquence, ces stages ont lieu à la fin de la formation.

3.2 Les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études

La planification des ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes

d'études vise à déterminer l'ensemble des conditions d'implantation d'un programme d'études selon l'approche par compétences et à établir un mode de financement de la formation permettant aux établissements de maintenir le dispositif en place au fil des ans. Ce processus de planification, pour être efficace, doit s'insérer dans le processus d'élaboration de programmes par compétences. En effet, certaines vérifications préalables doivent être effectuées au cours du processus d'élaboration et être suivies d'une analyse d'incidences détaillée afin d'en permettre l'implantation.

3.2.1 L'analyse d'incidences préliminaire

Pour procéder à l'analyse d'incidences préliminaire, il faut avoir en main le scénario de formation retenu pour l'enseignement d'un programme. Ce scénario se définit aussi bien par le contenu de la formation et l'agencement des objectifs que par les modalités d'intervention pédagogique pour la mise en œuvre mentionnées plus haut. Il faut donc attendre que le projet de formation⁸ ait été défini par l'équipe chargée de la conception du programme d'études pour procéder à cette analyse. Il est toujours préférable qu'une analyse d'incidences préliminaire soit effectuée avant de compléter l'élaboration d'un programme d'études afin de confirmer globalement le choix du mode de formation privilégié et l'importance des ressources humaines, physiques et matérielles nécessaires à sa mise en œuvre. En effet, il est hautement souhaitable de ne pas attendre l'élaboration complète d'un programme d'études pour entreprendre l'analyse d'incidences. En intervenant au cours de l'élaboration, on

⁸ Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

s'assure de la faisabilité des choix pédagogiques et on évite d'avoir à reprendre les travaux en cas de non-disponibilité des ressources. C'est aussi pour des raisons stratégiques qu'il est important de procéder à cette analyse avant de valider le projet de formation⁹ avec les représentantes et représentants du marché du travail et du milieu de l'éducation. L'analyse d'incidences préliminaire permet d'évaluer la faisabilité du scénario de formation proposé par l'équipe chargée de la conception du programme d'études et de le proposer à l'étape de la validation du projet de formation, si le niveau de ressources exigé est jugé raisonnable et que ces ressources sont effectivement disponibles. Si ces conditions sont réunies, les travaux d'élaboration du programme peuvent se poursuivre tel que prévu dans le processus d'élaboration de programmes par compétences. Cette façon de faire permet, d'une part, de ne pas créer d'attentes irréalistes chez les partenaires et, d'autre part, de profiter de cette étape de validation pour confirmer le nouveau scénario retenu, le cas échéant.

Par contre, si l'analyse d'incidences préliminaire démontre que le scénario de formation proposé par l'équipe chargée de la conception du programme d'études risque d'exiger un niveau de ressources incompatible avec les moyens de l'État, les travaux d'élaboration doivent être suspendus et tous les efforts doivent porter sur la recherche d'un nouveau scénario de formation exigeant moins de ressources tout en produisant l'effet escompté. La collaboration des entreprises du secteur devient sans doute alors un

facteur clé pour le dénouement de la situation. On pourrait aussi régler le problème en ayant recours à des solutions technologiques, par exemple la simulation de certaines opérations exigeant de l'équipement trop coûteux. On pourrait aussi envisager la formation à distance, du moins pour une partie du programme, ou même l'utilisation de dispositifs de formation mobiles, lorsque le problème est causé par la très grande dispersion de l'effectif, comme c'est le cas dans les pays insulaires, par exemple.

Bref, il faut absolument trouver un scénario de formation faisant en sorte que le programme d'études proposé soit pertinent, c'est-à-dire qu'il prépare bien à l'exercice de la fonction de travail visée et qu'il soit cohérent sur le plan pédagogique, tout en favorisant la progression dans les apprentissages et la réussite scolaire. Toutefois, il faut aussi qu'il soit faisable ou applicable, c'est-à-dire que sa mise en œuvre et son déroulement exige un niveau de ressources compatible avec la capacité de payer de l'État ou des élèves, sinon le projet de formation est voué à l'échec dès le départ.

L'analyse d'incidences préliminaire de l'offre de formation doit, pour être juste et complète, estimer non seulement les coûts d'implantation et de fonctionnement d'un dispositif type, mais prendre aussi en compte les besoins quantitatifs récurrents de main-d'œuvre dans la profession ou le métier visé, et ce, pour tout le pays. Les coûts unitaires d'implantation d'un dispositif de formation devront alors être multipliés par le nombre de points de service qui pourront être nécessaires pour

⁹ Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

satisfaire les besoins de main-d'œuvre du pays. C'est sur ce niveau global de ressources que les gestionnaires du système devront fonder leur évaluation et prendre leur décision.

3.2.2 Les analyses d'incidences

Les analyses d'incidences visent à déterminer l'ensemble des ressources nécessaires pour l'implantation d'un programme d'études. Ces analyses sont effectuées en fonction du mode de formation retenu (alternance, apprentissage, en milieu scolaire, etc.). Elles servent à évaluer les coûts d'implantation, mais aussi les coûts de fonctionnement d'un programme d'études. Lorsque la formation est réalisée en établissement, les analyses d'incidences servent à déterminer :

- les ressources humaines affectées à l'enseignement;
- les ressources nécessaires au soutien à l'enseignement (pédagogiques, administratives ou techniques);
- les locaux nécessaires : salles de classe traditionnelles, ateliers, laboratoires, magasins, remises, etc.;
- l'équipement de base et l'équipement faisant appel à de nouvelles technologies;
- les ressources matérielles, dont l'outillage léger et la matière d'œuvre.

Dans l'approche par compétences, l'implantation d'un programme d'études requiert la mise en place d'un dispositif d'enseignement permettant de simuler, le plus justement possible, l'exercice du métier¹⁰. En effet, l'acquisition des compétences requises pour exercer un métier

ou une profession de façon efficace et autonome ne peut se faire que par des activités d'apprentissage pratiques intégrant les savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents. Ces activités d'apprentissage doivent respecter le contexte d'exécution des différentes tâches du métier et viser un niveau de rendement correspondant aux exigences à l'entrée sur le marché du travail.

Les exigences de l'approche par compétences étant lourdes de conséquence pour le système de formation, il faut, pour réussir l'implantation d'un programme, s'assurer que l'établissement de formation dispose de toutes les ressources physiques et matérielles nécessaires pour permettre à chaque personne de réaliser l'ensemble des activités d'apprentissage prévues dans le programme au moyen de l'équipement généralement utilisé dans l'industrie, et ce, pendant assez longtemps pour atteindre le degré de maîtrise souhaité. On ne peut plus se contenter de quelques activités de base réalisées par l'apprenante ou l'apprenant sur du matériel didactique ou sur l'équipement désuet. On ne peut pas non plus se borner à des démonstrations faites par l'enseignante ou l'enseignant parce que l'on n'a pas assez d'équipement et, encore moins, à des exposés théoriques.

L'ensemble de l'équipement et de l'aménagement des locaux nécessaires pour la prestation d'un programme d'études constitue ce qu'il convient d'appeler le dispositif d'enseignement. Pour déterminer les ressources dont on a besoin pour l'enseignement d'un programme d'études, il faut analyser de façon détaillée chaque compétence qu'il comporte,

¹⁰ Voir à ce sujet le cahier 4 de cette série intitulé *Mise en œuvre locale de la formation*.

établir un ou des scénarios pédagogiques et anticiper les activités d'apprentissage qui devront être réalisées par les apprenantes et apprenants. Cet exercice prospectif ne peut être effectué que par des spécialistes de l'enseignement chevronnés connaissant parfaitement bien le nouveau programme et la profession ou le métier visé. Ce sont généralement les personnes qui ont élaboré le programme d'études qui sont les mieux placées pour s'acquitter de cette tâche. L'analyse détaillée des objectifs du programme permettra de proposer un dispositif de formation bien adapté à ces exigences (aménagement des locaux, équipement et matériel d'apprentissage), mais, surtout, d'évaluer avec précision les coûts d'implantation, de même que les coûts récurrents de fonctionnement ou de formation.

Si les programmes sont élaborés par le ministère responsable de la formation professionnelle et technique ou un organisme désigné en prévision d'une implantation standardisée sur l'ensemble du territoire, la phase d'analyse d'incidences pourra être structurée de façon formelle et, même, faire l'objet d'une publication sous la forme d'un guide d'implantation ou d'organisation pédagogique et matérielle. L'analyse d'incidences va alors au-delà de l'objectif administratif initial d'estimation des coûts d'implantation et de planification des ressources financières pour se transformer en un soutien des établissements pour l'implantation du nouveau programme.

Enfin, suivant le mode de formation privilégié, les analyses d'incidences doivent permettre, s'il y a lieu, de déterminer et de prendre en considération la nature et l'importance de la contribution des

entreprises au projet de formation et les coûts qui peuvent en découler : suivi, encadrement, déplacement des effectifs en formation et du personnel, assurance responsabilité, etc.

3.3 Les règles d'accessibilité aux programmes d'études

Les objectifs d'adéquation entre la formation et l'emploi que devrait viser tout système de formation professionnelle et technique doivent pouvoir s'harmoniser avec les objectifs d'accessibilité.

D'un strict point de vue économique, le système de formation professionnelle et technique pourrait prévoir l'implantation d'un réseau d'établissements de formation et de programmes d'études calqué sur la structure socioéconomique du pays. Dans ce contexte, l'offre de service serait étroitement liée, géographiquement et du point de vue de la capacité de formation, à la distribution et à la taille des entreprises. Les grandes villes seraient mieux pourvues que les régions rurales, puisque l'industrie et les services s'y concentrent généralement. Dans certains secteurs, le tourisme par exemple, les formations spécialisées ne seraient offertes que dans les régions où la concentration des entreprises le justifierait (stations balnéaires, par exemple). Par ailleurs, les formations en agriculture ne seraient offertes que dans les régions à forte concentration rurale.

Dans un système piloté par la demande, dans lequel l'offre de formation se veut une réponse pertinente et efficace aux besoins de main-d'œuvre des entreprises, ces considérations seraient légitimes.

Cependant, dans une société où la formation professionnelle et technique

est considérée comme faisant partie intégrante du système d'éducation, des règles d'accessibilité doivent être établies de façon à donner une chance égale à tous les citoyens d'acquérir une formation leur permettant de s'insérer dans le marché du travail et d'obtenir un emploi correspondant à leurs aptitudes et à leurs champs d'intérêt.

L'accessibilité de la formation peut être abordée du point de vue territorial et financier. Le premier point de vue renvoie aux conditions structurelles d'accès, tandis que le second implique les ressources financières des personnes intéressées à s'engager dans une démarche de formation.

Pour des raisons d'ordre économique, géographique et démographique, tous les programmes de formation professionnelle et technique ne peuvent pas être offerts dans toutes les régions d'un pays, ce qui veut dire que des personnes devront se déplacer pour avoir accès à certains d'entre eux. Plusieurs modalités peuvent alors être considérées pour rendre la situation plus facile et favoriser l'accessibilité : gratuité de la formation, bourses de l'État, prêts, subventions des entreprises ou des instances régionales, accueil en internat, etc.

3.3.1 L'accessibilité territoriale

En ce qui a trait à la planification de l'offre de service, les responsables de la gestion centrale du système de formation professionnelle et technique devront prendre en considération l'importance des besoins de main-d'œuvre par métier ou profession, leur répartition territoriale et les moyens susceptibles d'être mobilisés pour organiser les activités de formation. En fonction de l'importance et de la

nature des besoins, ainsi que des ressources financières disponibles, on peut entrevoir la création d'établissements de formation à vocation locale, régionale voire même nationale.

Dans un objectif de démocratisation de l'enseignement, la formation professionnelle et technique devrait être rendue accessible au plus grand nombre. Pour cela, il faut le plus possible rapprocher les établissements de formation des candidates et candidats potentiels. L'implantation d'établissements de formation professionnelle et technique dans le plus grand nombre possible de localités constitue donc un objectif valable. Cependant, on s'en doute bien, de multiples contraintes viendront limiter le développement du réseau, la première étant sans doute le nombre de personnes à desservir dans un territoire donné. De plus, la nature des besoins de main-d'œuvre dans le territoire considéré et, bien sûr, la disponibilité des ressources seront aussi des éléments avec lesquels il faudra composer.

La carte des enseignements

L'analyse des besoins de main-d'œuvre réalisée dans le contexte d'études de planification telles les portraits de secteur et autres études quantitatives révèle généralement des différences énormes entre les différents métiers et professions du point de vue quantitatif. Tandis que certains métiers (celui de secrétaire, par exemple) sont exercés dans presque tous les secteurs de l'activité économique et toutes les entreprises, d'autres le sont par un nombre limité de travailleuses et travailleurs et, conséquemment, recèlent des besoins limités de renouvellement de la main-d'œuvre. Pourtant, la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée

dans ces métiers constitue souvent un facteur stratégique pour le développement des entreprises, surtout dans les secteurs de pointe.

Par ailleurs, ces mêmes études montrent aussi qu'il existe des concentrations géographiques pour ce qui est de l'exercice de certains métiers. Pensons aux métiers reliés à la pêche ou au secteur maritime, par exemple, ou encore à certains métiers très spécialisés exercés dans un nombre limité d'entreprises toutes concentrées dans une même ville ou une même région, comme c'est souvent le cas pour la haute technologie.

À la lecture de ces considérations de nature quantitative, on voit clairement apparaître la nécessité d'établir un certain équilibre entre les besoins quantitatifs de main-d'œuvre et la capacité du système de formation professionnelle et technique à former des travailleuses et des travailleurs spécialisés, ce qui nous ramène au concept de l'adéquation entre la formation et l'emploi dont nous parlions à la section précédente.

Si on n'atteint pas cet équilibre, le risque est grand de se retrouver avec des surplus de main-d'œuvre qualifiée dans certains métiers ou dans certaines régions du pays et avec des pénuries dans d'autres métiers, régions ou secteurs de l'activité économique. La saine gestion de l'offre de formation a donc pour objet d'optimiser les possibilités d'insertion dans le marché du travail des nouveaux diplômés et diplômées et d'appuyer les entreprises dans leurs projets de développement en les assurant de la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée dans tous les métiers pour lesquels elles ont des besoins.

Sur le plan pratique, la meilleure façon de parvenir à l'équilibre voulu consiste à établir une carte des enseignements, c'est-à-dire à gérer à l'échelle nationale, les autorisations d'enseignement de programmes d'études qui sont données aux différents établissements de formation.

Ainsi, les programmes d'études menant à l'exercice des métiers les plus répandus seront offerts dans toutes les régions ou, à la limite, dans presque tous les établissements, alors que d'autres le seront seulement dans un nombre limité d'établissements sélectionnés en fonction de la concentration géographique des besoins de main-d'œuvre ou tout simplement en vue de proposer une offre de formation minimale dans chaque région du pays. Enfin, d'autres programmes d'études ne seront peut-être offerts que dans un seul établissement pour l'ensemble du pays. Les établissements qui détiennent une exclusivité régionale ou nationale en matière de formation devront cependant s'assurer d'offrir les mêmes possibilités d'accès à l'ensemble des personnes admissibles, peu importe leur localité ou leur région d'appartenance.

La répartition des autorisations d'enseignement entre les établissements publics et privés constitue ce qu'il est convenu d'appeler la *carte des enseignements*.

Le ministère responsable de la formation professionnelle et technique devrait se charger de répartir les autorisations d'enseignement en collaboration avec ses partenaires associés au développement régional dont :

- les établissements de formation professionnelle et technique;
- le ministère chargé du développement de l'emploi;

- les ministères et organismes chargés de l'administration du territoire;
- les ministères sectoriels responsables de la formation;
- les regroupements d'entreprises;
- les chambres de commerce et les associations patronales;
- les associations syndicales.

L'objectif de la concertation est d'arriver à harmoniser les grands objectifs de développement du gouvernement et les impératifs régionaux du développement socioéconomique.

3.3.2 L'accessibilité financière

Malgré la meilleure couverture régionale possible en matière d'offre de formation, l'accès à la formation professionnelle et technique n'est pas garanti pour autant. En effet, dans de très nombreux cas, les candidates et candidats — ou leurs familles — n'ont pas les ressources qui leur permettraient de s'inscrire au programme d'études de leur choix et de le terminer, à plus forte raison s'ils doivent se déplacer à l'extérieur de leur milieu pour y avoir accès.

De nombreuses mesures d'aide et de soutien peuvent être adaptées pour favoriser l'accès à la formation professionnelle et technique. La limitation des droits de scolarité, voire la gratuité de la formation pour tous, constitue sans doute la mesure la plus efficace qui puisse exister.

Les bourses d'études et les prêts représentent aussi une forme d'aide financière destinée à améliorer l'accès à la formation, en ce qu'ils contribuent à couvrir une partie des frais de subsistance engagés pour la poursuite des études et, s'il y a lieu, des droits de scolarité.

L'attribution aux élèves de bourses ou de prêts peut prendre plusieurs formes; c'est ainsi que dans certains pays, des bourses d'État, d'organismes ou d'entreprises sont accordées aux élèves les plus méritants, en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs ou des résultats obtenus aux concours d'accès aux formations ciblées. Ces bourses ne prennent généralement pas en considération la situation financière de l'élève ou de sa famille. Dans d'autres pays, les bourses d'État, d'organismes ou d'entreprises sont attribuées à des élèves méritants qui n'ont pas les moyens de fréquenter un établissement de formation.

D'autres formules d'aide financière aux études, en vigueur dans certains pays, ne sont fondées que sur la capacité de payer des demandeurs et de leur famille. Le principe de base de ces régimes de prêts et bourses est que la personne qui étudie et, s'il y a lieu, ses parents, son conjoint ou sa conjointe doivent assumer une partie des droits de scolarité et des frais de subsistance proportionnelle à leurs revenus. Pour déterminer l'aide financière gouvernementale à accorder, on tient alors compte des dépenses normalement engagées pour la poursuite des études et des contributions attendues, tant de la personne elle-même que de ses proches.

La mise en place et le financement de résidences d'étudiantes et étudiants constituent également des moyens contribuant à améliorer l'accès à la formation, surtout lorsqu'une partie des coûts est assumée par l'État.

On peut enfin noter que le système des prêts et bourses peut également favoriser le recrutement d'élèves dans des secteurs

stratégiques accusant d'importantes pénuries de main-d'œuvre qualifiée. C'est ainsi que certaines entreprises acceptent d'attribuer des bourses d'études à la condition que les personnes s'engagent à y travailler pendant une période déterminée à la fin de leurs études.

EN RÉSUMÉ

La planification de l'offre de formation consiste à déterminer les modalités d'intervention pédagogique les plus adéquates pour chaque programme d'études et à prévoir les ressources nécessaires pour que la formation puisse être réellement et convenablement offerte. Il faut aussi s'assurer que les programmes d'études sont accessibles aux personnes intéressées et qu'ils sont offerts, de façon appropriée et efficiente, sur le ou les territoires en cause. La planification conduit donc à prendre en considération trois éléments majeurs, soit :

- les modalités d'intervention pédagogique pour la mise en œuvre des programmes d'études;
- les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études;
- les règles d'accessibilité aux programmes d'études.

La détermination des modalités de mise en œuvre implique que l'on analyse différents modèles d'organisation pédagogique pour choisir celui qui est le plus efficace à moindre coût. Lorsque c'est possible, les analyses proposent une répartition des responsabilités entre l'établissement de formation et l'entreprise. L'organisation de stages,

l'alternance travail-études sous responsabilité scolaire ou encore la formation en entreprise peuvent contribuer à diminuer les coûts de mise en place d'un dispositif de formation.

La planification des ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études vise à déterminer l'ensemble des conditions d'implantation d'un programme d'études selon l'approche par compétences et d'établir un mode de financement de la formation permettant aux établissements de maintenir le dispositif en place au fil des ans.

Enfin, l'accessibilité de la formation peut être abordée du point de vue territorial et financier. Le premier point de vue renvoie aux conditions structurelles d'accès à la formation, c'est-à-dire la disponibilité des places dans le programme choisi et dans la région d'appartenance, tandis que le second implique les ressources financières des personnes intéressées à s'engager dans une démarche de formation et les différentes formes d'aide qui peuvent leur être accordées par l'État ou des organismes privés.

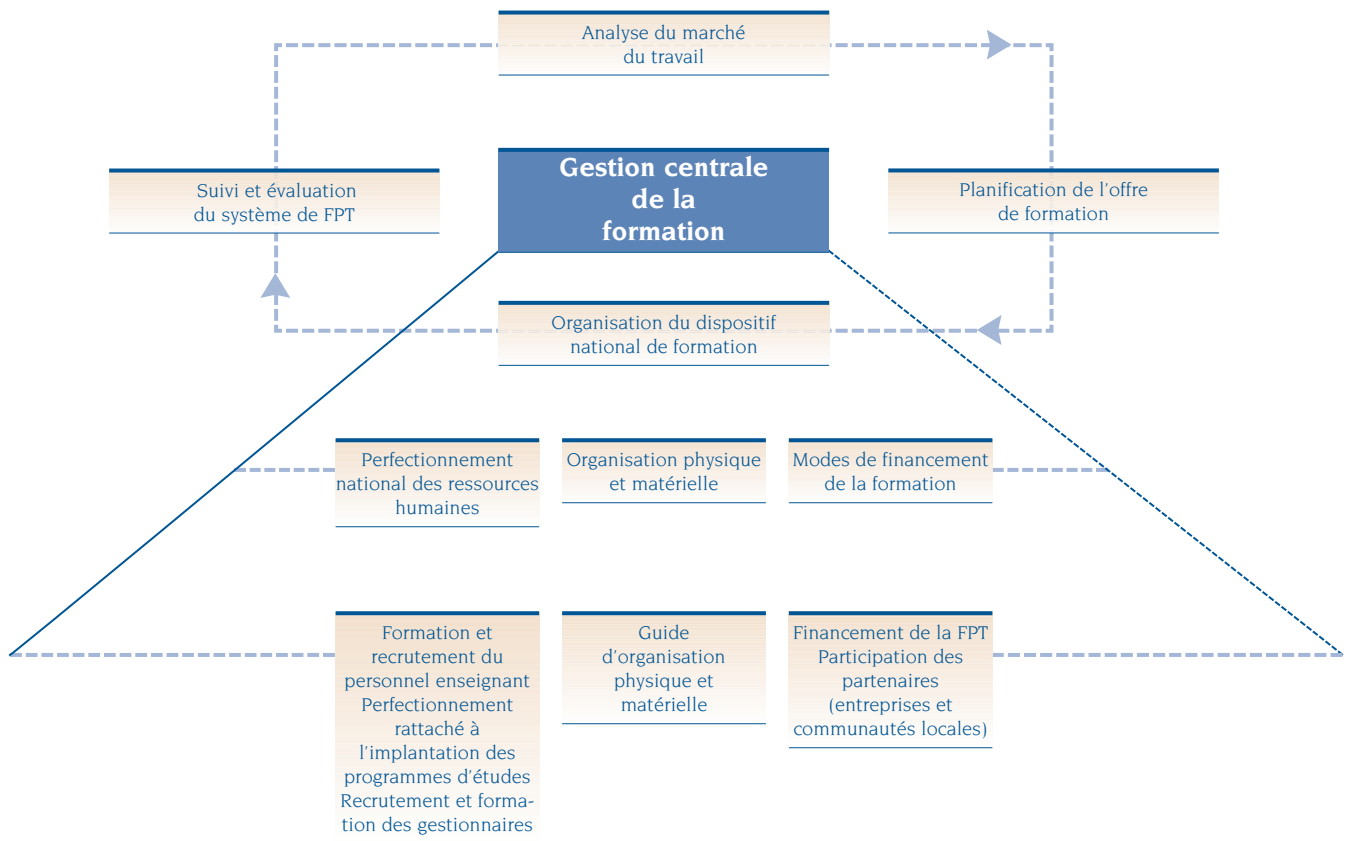
4 L'organisation du dispositif national de formation

L'organisation du dispositif national de formation consiste essentiellement à déterminer les ressources humaines, physiques, matérielles et financières nécessaires pour mettre en place et maintenir un système de formation efficace et performant et à établir des mécanismes permettant aux différents établissements de formation d'y avoir accès.

L'organisation du dispositif national de formation comporte trois dimensions: la détermination des modes de financement, l'organisation physique et matérielle

du dispositif d'enseignement (équipement et aménagement des locaux) et, enfin, la formation et le perfectionnement des ressources humaines.

Figure 5 Organisation du dispositif national de formation



4.1 Les modes de financement de la formation

Le financement des activités de formation professionnelle et technique réalisées dans les établissements publics est généralement assumé par l'État. Cependant, une partie des coûts de formation peut, dans certains cas, être prise en charge par l'entreprise privée qui accueille des élèves pour les former. Enfin, l'élève lui-même peut être appelé à assumer une

partie des coûts de sa formation. Dans plusieurs pays, c'est principalement le ministère de l'Éducation nationale ou de la Formation professionnelle qui finance la formation initiale, tandis que les ministères ou les organismes responsables du développement de la main-d'œuvre, les entreprises ou les adultes recevant de la formation se répartissent, dans des proportions variables, les coûts de la formation continue.

Les activités de financement

Le financement de la formation comporte deux aspects complémentaires :

- d'abord, les dépenses d'immobilisations (équipement et aménagement des locaux) qui sont amortissables à moyen et long terme;
- ensuite, les coûts de fonctionnement y compris les frais de remplacement de l'équipement qui sont récurrents et non amortissables.

Dans les deux cas, c'est la nature du programme d'études qui devrait servir à déterminer l'importance des ressources nécessaires. Comme on l'a vu précédemment, le *Guide d'organisation pédagogique et matérielle*, ou le devis d'implantation qui en tient lieu, devrait préciser, pour chaque compétence du programme, le dispositif nécessaire à l'atteinte des objectifs. C'est donc sur la base de l'information que contient ce document qu'il est possible de fixer des paramètres de financement adaptés à chaque programme d'études ou famille de programmes d'études.

Le financement des immobilisations rattachées à la mise en place de l'offre de formation

L'implantation d'un nouveau programme de formation professionnelle et technique ou encore la révision d'un programme existant selon l'approche par compétences exige, on l'a vu, la mise en place d'un dispositif de formation permettant de simuler le mieux possible les conditions réelles d'exercice du métier en cause. La mise en place d'un tel dispositif exige généralement la construction de locaux (classes, laboratoires et ateliers) ou la rénovation de locaux existants. Sur le chapitre des immobilisations, il faut aussi prévoir

d'acquérir l'équipement nécessaire pour que les élèves puissent réaliser l'ensemble des activités d'apprentissage prévus dans le programme. La liste de l'équipement nécessaire figure normalement dans le guide d'organisation pédagogique et matérielle ou le devis d'implantation.

De plus, si les études de planification révèlent des besoins quantitatifs importants, il faudra prévoir la construction ou la rénovation de plusieurs centres de formation répartis sur le territoire national. Un tel projet exigera bien sûr des investissements majeurs de la part du gouvernement.

Ces investissements sont habituellement prévus dans une planification à moyen ou à long terme d'immobilisations assortie de plans triennaux ou quinquennaux que le ou les ministères responsables doivent faire valoir auprès des instances gouvernementales. Une réforme de la formation professionnelle et technique ou la révision en profondeur de certains programmes d'études conduisent généralement à la mise en œuvre de tels plans. Parfois, ces plans d'investissement peuvent aussi découler de la nécessité d'augmenter la capacité d'accueil de façon à mieux répondre aux besoins des entreprises ou à faire face à des poussées démographiques.

Le financement des coûts de fonctionnement

Les coûts de fonctionnement comportent essentiellement trois variables :

- les coûts propres aux ressources humaines, principalement les enseignantes et les enseignants, mais aussi le personnel de soutien et le personnel de direction;

- les coûts de remplacement du matériel¹¹ périssable ou des ressources matérielles (par exemple, le bois, les clous, les vis et même les petits outils dont la durée de vie est très courte comme les forets et les lames de scies en *Ébénisterie* ou les aliments et les produits de nettoyage en *Cuisine*);
- les coûts de remplacement de l'équipement durable, c'est-à-dire du mobilier, de l'appareillage et de l'outillage nécessaires à la réalisation des activités d'apprentissage. Cet équipement dont la durée de vie utile est plus longue et estimée à cinq ans au moins, par exemple, devra tout de même finir par être remplacé pour des raisons d'usure ou d'évolution technologique. Il faut donc prévoir des mesures de financement permettant aux établissements de formation d'avoir accès aux ressources financières nécessaires pour remplacer cet équipement, lorsque sa durée de vie utile est terminée. À défaut d'une mise à jour régulière de l'équipement, les dispositifs de formation mis en place à grands frais lors de l'implantation d'un nouveau programme d'études vieilliront, finiront par ne plus répondre aux exigences de l'industrie ou deviendront tout simplement inopérants. La qualité de la formation offerte en souffrira forcément, puisque les élèves ne pourront plus acquérir les compétences requises par le marché du travail ou du moins remplir les critères de rendement attendus à l'entrée sur le marché du travail.
De plus, le retard accumulé dans la mise à jour des dispositifs de formation

se traduira inévitablement, un jour ou l'autre, par des besoins de réinvestissements majeurs. Il vaut donc mieux prévoir des mesures de financement permettant aux établissements d'assurer l'entretien et la modernisation des dispositifs d'enseignement au fur et à mesure que les besoins se présentent.

4.1.1 Le financement de la formation professionnelle et technique

Le système de financement de la formation professionnelle et technique doit permettre aux établissements de s'acquitter adéquatement de la mission qui leur est confiée par l'État, soit la mise en œuvre locale de la formation. Or, pour implanter des programmes d'études élaborés par compétences et pour former, dans chaque programme qu'il est autorisé à offrir, le nombre d'élèves nécessaire pour répondre aux besoins de main-d'œuvre de la région qu'il dessert, l'établissement de formation doit disposer de ressources financières importantes que généralement l'État est en mesure de lui offrir. Cela n'exclut pas, bien sûr, la recherche de sources complémentaires de financement auprès des instances régionales, d'entreprises privées ou des personnes en formation, bien qu'il faille reconnaître que la principale source de financement du système public de formation professionnelle et technique est généralement l'État.

L'établissement de modes de financement

Les modes de financement de la formation professionnelle et technique, comme de la formation générale, doivent prendre en considération le nombre d'élèves inscrits

¹¹ Voir à ce sujet le cahier 4 de cette série intitulé *Mise en œuvre locale de la formation*.

et la durée des programmes d'études, principalement pour la détermination des ressources humaines; ils doivent toutefois tenir compte aussi des écarts importants entre les programmes d'études du point de vue des coûts d'implantation et de fonctionnement.

En effet, ces coûts peuvent varier énormément selon la nature des dispositifs à mettre en place, par exemple, les programmes du secteur de formation Administration et commerce sont généralement beaucoup moins coûteux à implanter que les programmes du secteur de formation Fabrication mécanique. Les établissements de formation doivent pouvoir compter sur un financement différencié et adapté aux coûts d'organisation de la formation pour chaque programme, sinon on risque de voir les programmes les plus coûteux délaissés ou limités dans leur développement au profit des programmes exigeant une infrastructure moins importante. De tels déséquilibres pourraient alors nuire considérablement à la capacité du système à répondre aux besoins de main-d'œuvre, tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

4.1.2 La participation des partenaires (entreprises et communautés locales)

Des solutions de rechange reposant sur le partage des coûts de formation avec les principaux acteurs gouvernementaux peuvent aussi être mises en avant. Ces solutions pourraient conduire, dans certains cas, à utiliser une partie de la contribution déjà versée par les entreprises pour le développement des ressources humaines (impôt ou taxe sur la masse salariale, par

exemple) ou encore à accorder aux entreprises participant à des activités de formation une compensation sous forme de crédits d'impôts.

Plusieurs autres avenues peuvent être explorées en ce qui a trait à la participation des différents partenaires au financement de la formation. En voici quelques-unes à titre d'exemples :

- la mise en place d'un programme d'alternance travail-études;
- le prêt ou le don d'équipement aux établissements de formation;
- le partage de locaux;
- le détachement de spécialistes ou l'accueil d'enseignantes et d'enseignants en quête de perfectionnement;
- l'accueil de stagiaires (assorti ou non de crédits d'impôt pour les entreprises);
- la contribution à l'élaboration des programmes d'études (par exemple, la participation aux analyses de situation de travail) et à la validation des projets de formation¹²;
- la participation à des activités de promotion de la formation professionnelle et technique.

La détermination des mesures les plus appropriées dépend du contexte et de la réalité socioéconomique de chaque pays.

4.2 L'organisation physique et matérielle

Sur le plan pratique, la responsabilité de la mise en place du dispositif de formation, qui comprend l'aménagement des locaux et l'acquisition de l'équipement

¹² Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

nécessaire à l'atteinte des objectifs d'un programme d'études, devrait généralement relever de l'établissement¹³.

Dans un contexte de gestion favorisant une plus grande autonomie des établissements de formation, la responsabilité de la mise en œuvre devrait être assumée par les directions d'établissements en étroite collaboration avec les autorités locales ou régionales responsables de la formation professionnelle et technique, s'il y a lieu. Leur connaissance des ressources disponibles localement, des entreprises avec lesquelles il est éventuellement possible d'établir des partenariats et des autres organisations de leur milieu en fait des pivots de la mise en œuvre locale de la formation.

En effet, dans la mesure où les programmes d'études et même des guides ou des outils d'évaluation des apprentissages sont élaborés à l'échelle nationale, où des guides d'organisation ou des devis d'implantation suffisamment détaillés sont produits pour faciliter l'implantation et où des modes de financement correspondant aux exigences de chaque programme sont retenus, la comparabilité de la formation sur l'ensemble du territoire et le respect des standards nationaux de compétences sont assurés. La qualité de formation recherchée sera garantie, d'une part, par la rigueur du processus d'élaboration des programmes par compétences et les standards nationaux établis en concertation avec le marché du travail et, d'autre part, par la participation active de chaque établissement et de chaque membre du

personnel à qui on aura confié une responsabilité accrue dans la mise en place et la gestion du système.

4.2.1 Le guide d'organisation physique et matérielle

Le *Guide d'organisation physique et matérielle* ou le *Devis d'implantation* fournit un modèle de référence pour la mise en place et la réalisation de la formation. Ce document constitue en quelque sorte un « cahier des charges » spécifique de chaque programme d'études. Ce guide ou ce cahier des charges devrait généralement comporter des indications plus ou moins détaillées sur l'ensemble du dispositif suggéré, c'est-à-dire autant sur l'aménagement des locaux que sur les ressources physiques et matérielles nécessaires pour qu'un ou plusieurs groupes d'élèves puissent exécuter efficacement l'ensemble des activités d'apprentissage normalement requises pour la maîtrise des compétences prévues dans le programme d'études. À partir de cette base, une analyse opérationnelle propre à chaque établissement autorisé à offrir un programme doit être effectuée en tenant compte des locaux ainsi que de l'équipement et du matériel déjà en place dans l'établissement.

Cette analyse comparative entre le modèle de référence proposé et la situation réelle permet à chaque établissement de déterminer l'ampleur des travaux d'aménagement et de l'équipement à acquérir ainsi que d'établir les coûts d'implantation du programme. Selon qu'il s'agit d'un nouveau programme ou d'un programme révisé que l'établissement offrait déjà, la

¹³ Voir à ce sujet le cahier 4 de cette série intitulé *Mise en œuvre locale de la formation*.

planification de la mise en œuvre sera plus ou moins importante, et les coûts pourront varier d'un établissement à l'autre. Dans tous les cas, cependant, le respect des recommandations figurant dans le *Guide d'organisation pédagogique et matérielle* permettra aux directions d'établissements d'être confiantes de respecter les exigences du programme d'études, tandis que le ministère, de son côté, sera assuré de la capacité des établissements de formation à répondre aux exigences de qualité établies de concert avec le marché du travail.

4.3 Le perfectionnement national des ressources humaines

Une formation initiale des enseignantes et des enseignants pertinente et adaptée aux particularités de la formation professionnelle et technique, la disponibilité des ressources nécessaires à la mise à jour de leurs connaissances techniques, ainsi que la consolidation et le développement des habiletés d'intervention pédagogique, en particulier en vue d'une adaptation aux exigences de l'approche par compétences, constituent des conditions fondamentales pour la réussite de la mise en œuvre d'un programme d'études.

Dans le même ordre d'idées, il est aussi essentiel que le personnel de gestion soit sensibilisé et formé aux exigences et aux particularités de la formation professionnelle et technique telles que la direction des équipes de formatrices et de formateurs, les partenariats à établir avec le milieu, la maîtrise d'une approche de gestion pédagogique fondée sur les compétences et le pilotage de l'évaluation des résultats de l'établissement.

4.3.1 La formation et le recrutement du personnel enseignant

La formation et le recrutement des enseignantes et des enseignants ne se déroulent pas de la même manière en formation professionnelle et technique qu'en formation générale.

L'obligation de maîtriser les compétences propres au métier enseigné modifie fondamentalement le profil des personnes ainsi que le cheminement de carrière. Puisque la maîtrise des compétences du métier constitue la condition de base pour l'engagement du personnel enseignant, c'est souvent dans les entreprises du secteur visé que celui-ci sera recruté. Dans ces circonstances, il est évident que la très grande majorité des personnes recrutées n'auront pas reçu de formation initiale en pédagogie et en didactique au moment de leur engagement. Il faudra donc concevoir une approche dans laquelle cette formation pourra leur être assurée au cours des premières années d'enseignement. C'est à ces conditions qu'il est possible de recruter et de former des enseignantes et enseignants qualifiés étant d'abord des spécialistes du métier ou de la profession en cause. Il conviendrait par ailleurs que le ministère responsable mette sur pied des partenariats avec les établissements d'enseignement supérieur spécialisés en formation des maîtres pour élaborer et implanter des programmes adaptés et, peut-être, mettre en place des mesures incitatives ou réglementaires destinées à inciter les enseignantes et enseignants à se prévaloir d'une telle formation.

Il est par ailleurs absolument indispensable que les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle et technique demeurent en contact

avec le marché du travail de façon à pouvoir mettre à jour leurs compétences, compte tenu de l'évolution technologique.

Quoiqu'il en soit, tout règlement sur la qualification du personnel enseignant¹⁴ en formation professionnelle et technique devrait faire une large place aux trois partenaires que sont les établissements de formation professionnelle et technique, les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur responsables de la formation des maîtres.

4.3.2 Le perfectionnement rattaché à l'implantation des programmes d'études

Pour les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle et technique, la formation continue et le perfectionnement sont des réalités incontournables. En ce qui concerne le perfectionnement de nature pédagogique, trois éléments majeurs devraient être considérés :

- l'appropriation des programmes d'études, des guides et des outils mis à la disposition du corps enseignant dans le contexte de l'approche par compétences;
- la mise à jour des compétences techniques relatives aux nouvelles technologies présentées dans le nouveau programme;
- la préparation du matériel didactique en fonction de la planification des activités et de l'utilisation optimale des ressources physiques et matérielles.

Au moment de l'implantation de nouveaux programmes d'études, une attention particulière doit être accordée aux deux premiers objets de perfectionnement ci-dessus.

L'appropriation des programmes d'études

En formation professionnelle et technique, le personnel enseignant est d'abord recruté en fonction de ses compétences de spécialiste d'un métier ou d'une profession, qu'il peut continuer à exercer au sein du marché du travail. Or, dans de nombreux cas, les personnes recrutées choisissent de conserver leur emploi dans l'industrie et d'enseigner à temps partiel. Ces personnes ont généralement peu de temps à consacrer aux activités de formation continue, mais elles doivent quand même approfondir les objectifs des programmes d'études et acquérir quelques notions de base de la pédagogie.

En complément des programmes d'études supérieures, qui visent l'acquisition et la tenue à jour des compétences en pédagogie et en didactique nécessaires pour enseigner en formation professionnelle et technique et, surtout, pour soutenir l'action du personnel occasionnel, des outils d'animation, par exemple des trousse de formation, peuvent être mis au point afin de faciliter l'appropriation rapide des programmes.

La trousse de formation, un moyen de perfectionnement

Lors de changements majeurs dans des programmes d'études, il serait souhaitable qu'une formation de base soit offerte à l'ensemble du corps enseignant de la FPT. Les thèmes abordés dans ce perfectionnement pourraient être les suivants :

- le processus d'élaboration des programmes d'études (approche par compétences);

¹⁴ Voir à ce sujet le cahier 1 de cette série intitulé *Orientations, politiques et structures gouvernementales*.

- l'interprétation des objectifs d'un programme d'études;
- l'utilisation des documents spécialisés (guide pédagogique, guide d'évaluation et guide d'organisation pédagogique et matérielle);
- la planification de l'enseignement;
- la préparation d'une leçon (théorie et pratique);
- l'enseignement à l'aide d'une leçon préparée;
- l'application des différents modes d'évaluation.

La mise à jour technologique

Ce type de perfectionnement vise à soutenir l'actualisation (sur une base continue) des connaissances et des compétences du corps enseignant pour ce qui est des plus récentes innovations technologiques propres à leur domaine. Dans certains cas, une mesure particulière devrait accompagner l'implantation de programmes d'études ayant fait l'objet d'une révision majeure afin de permettre aux enseignantes et aux enseignants de rattraper un éventuel retard par rapport aux compétences nouvelles à faire acquérir aux élèves.

Une telle mesure peut nécessiter que l'on fasse appel à la contribution financière ou à l'expertise de l'entreprise, par exemple, lorsqu'il s'agit d'implanter un nouveau logiciel complexe et coûteux. Dans ce cas, l'entreprise pourrait fournir le logiciel et faire en sorte que des spécialistes le présentent au personnel enseignant intéressé.

4.3.3 Le recrutement et la formation des gestionnaires

En formation professionnelle et technique, le recrutement et la formation des

gestionnaires constituent un véritable défi. Compte tenu des exigences de la fonction et de la complexité de l'environnement, très peu de personnes possèdent les compétences et les qualités requises.

Le profil type des personnes recherchées comporte des compétences d'au moins trois ordres : pédagogique, technologique et administratif. De plus, des aptitudes particulières sont exigées des personnes intéressées, notamment pour les relations interpersonnelles, la mobilisation des équipes de travail et la création de partenariats avec les entreprises.

Les gestionnaires d'un établissement de formation professionnelle et technique, surtout s'ils travaillent dans un environnement très décentralisé visant à leur accorder plus d'autonomie et de responsabilités, doivent de plus en plus posséder ou acquérir des compétences de chefs d'entreprise : recherche constante de l'efficacité et de l'efficience sur le plan de la gestion des ressources financières, leadership et vision d'avenir leur permettant de planifier et d'organiser le développement de leur établissement et d'en faire un partenaire incontournable du développement socioéconomique de la région et capacité de mobiliser des ressources humaines nombreuses et aux compétences variées autour de projets rassembleurs. Ils ne doivent toutefois pas oublier qu'ils ne sont pas à la tête d'une entreprise soumise aux lois du marché et à la concurrence, mais d'un établissement de formation dont la mission première est d'éduquer et de faire croître des personnes, jeunes et adultes, par le développement de leurs aptitudes et de leur potentiel, en vue de leur permettre de maîtriser leur vie, d'abord sur le plan professionnel, mais

aussi sur le plan personnel. Ces gestionnaires doivent donc savoir écouter, dialoguer, encourager, mobiliser, conseiller, récompenser et, au besoin, sanctionner.

Afin de pouvoir disposer d'un personnel d'encadrement qualifié, il est essentiel d'adopter une solide politique de recrutement des gestionnaires, mais aussi de dégager les ressources et de mobiliser les moyens nécessaires à leur accompagnement et à leur perfectionnement, tout au long de leur carrière.

EN RÉSUMÉ

Sur le plan de la gestion centrale, l'organisation de la formation professionnelle et technique comporte trois dimensions :

- la détermination des modes de financement;
- l'organisation physique et matérielle du dispositif d'enseignement (équipement et aménagement des locaux);
- la formation et le perfectionnement des ressources humaines.

Tout système de financement de la formation professionnelle et technique devrait permettre aux établissements de formation de disposer des moyens physiques, matériels et financiers nécessaires pour répondre aux exigences des programmes d'études. Même si, généralement, l'État demeure le principal bailleur de fonds, d'autres sources de financement peuvent aussi être envisagées, par exemple la contribution des divers ordres de gouvernement (locaux ou régionaux), des entreprises et des personnes en formation.

Pour ce qui concerne l'organisation physique et matérielle du dispositif d'enseignement, les responsables de la gestion centrale de la formation doivent

généralement mettre à la disposition des établissements des guides d'organisation pédagogique et matérielle ou des devis d'implantation qui constituent en quelque sorte des cahiers des charges leur permettant de se conformer aux exigences du programme d'études et de respecter les standards de formation établis en partenariat avec le marché du travail.

La formation et le perfectionnement des ressources humaines constituent des facteurs clés de la réussite d'une réforme de la formation professionnelle et technique, surtout dans l'approche par compétences. La formation initiale des enseignantes et des enseignants, la mise à jour des connaissances techniques, ainsi que la consolidation et le développement des habiletés pédagogiques constituent des étapes fondamentales pour la réussite d'un programme d'études.

Dans le même ordre d'idées, il est aussi essentiel que le personnel de gestion soit sensibilisé et formé aux exigences et aux particularités de la formation professionnelle et technique telles que la direction des équipes de formatrices et de formateurs, les partenariats à établir avec le milieu, la maîtrise d'une approche de gestion pédagogique fondée sur les compétences et le pilotage de l'évaluation des résultats de l'établissement.

5 Le suivi et l'évaluation du système de FPT

Le système de formation professionnelle et technique est un système dynamique conçu pour répondre aux besoins changeants du marché du travail. C'est un système complexe qui doit remplir une double mission, soit satisfaire les besoins

de main-d'œuvre spécialisée pour l'ensemble des secteurs socioéconomiques du pays et contribuer au développement des personnes en leur permettant d'acquérir les compétences professionnelles et personnelles nécessaires pour s'insérer dans le marché du travail, dans le secteur et le métier de leur choix, et d'y évoluer positivement.

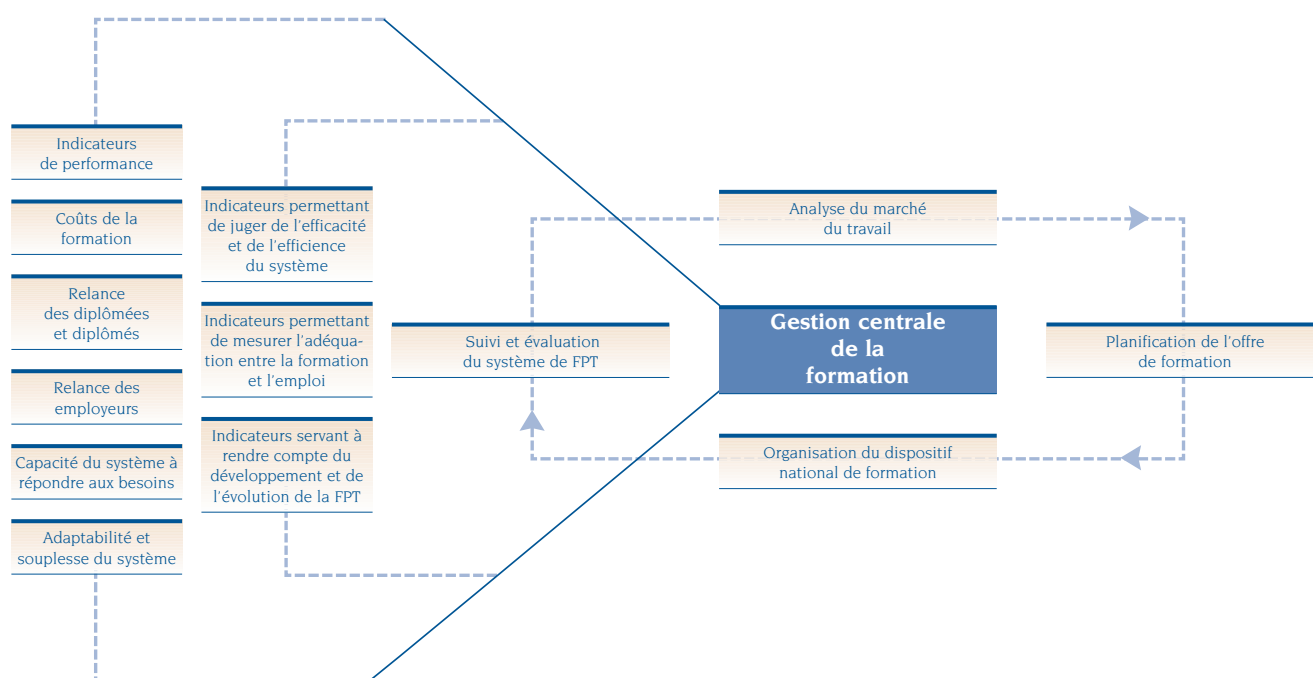
De très nombreux acteurs interviennent directement ou indirectement dans le système de formation professionnelle et technique : élèves et enseignantes ou enseignants, entreprises et représentantes ou représentants du marché du travail, spécialistes et gestionnaires des ministères et des établissements et bien d'autres personnes encore. D'importantes ressources financières sont consacrées à la FPT par les gouvernements, les entreprises et même les élèves, qui ont tous des attentes élevées. Les gestionnaires doivent donc pouvoir suivre l'évolution du système de FPT et mesurer les résultats obtenus sous

différents aspects s'ils veulent être en mesure d'en faire une évaluation objective et, au besoin, d'en adapter ou d'en modifier certains aspects pour qu'il réponde mieux aux objectifs ayant conduit à sa mise en place.

Une bonne façon d'atteindre ce but est de considérer les principaux objectifs du système et d'établir un certain nombre d'indicateurs susceptibles de servir d'outils d'information et de régulation permettant d'en assurer le pilotage. Ces indicateurs peuvent être regroupés en trois catégories :

- les indicateurs visant à rendre compte du développement et de l'évolution du système de formation professionnelle et technique;
- les indicateurs permettant de mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi;
- les indicateurs permettant de juger de l'efficacité et de l'efficience du système.

Figure 6 Suivi et évaluation du système de FPT



5.1 Les indicateurs servant à rendre compte du développement et de l'évolution de la formation professionnelle et technique

Les systèmes éducatifs de la plupart des pays sont aujourd'hui décrits, analysés et comparés au moyen d'indicateurs. L'évaluation de la rentabilité, de l'efficacité ou même de la performance d'un système exige que l'on dispose de données appropriées. Toutefois, comme chaque indicateur ne permet les comparaisons qu'en fonction d'une seule caractéristique, on a généralement recours à un ensemble d'indicateurs afin de pouvoir observer un objet sous différents angles. Un indicateur, pris isolément, n'a donc que peu de sens et ne devient utile que si on le compare à d'autres indicateurs ou à lui-même dans une étude longitudinale; c'est l'accumulation successive de données dans le temps qui permet de faire ressortir les différences et de suivre l'évolution d'un système. Les indicateurs portant sur les systèmes éducatifs permettent de mesurer, entre autres, l'évolution de l'effectif scolaire, la contribution financière du gouvernement à la formation ou encore l'accès à l'éducation et la réussite scolaire.

Le ministère ou l'organisme chargé du développement de la formation professionnelle et technique devrait établir ses propres indicateurs, notamment pour ce qui concerne le développement et l'évolution de l'offre de formation. Plus précis, ces indicateurs sur le développement et l'évolution de l'offre de formation devraient en permettre de baliser et d'orienter l'évolution du système.

Ces indicateurs spécifiques de la formation professionnelle et technique peuvent

porter, par exemple, sur l'évolution de l'effectif et des personnes diplômées selon l'âge, le sexe, les secteurs de formation ou même les programmes d'études et les régions du pays. Généralement, ils comportent aussi des éléments de comparaison entre les données nationales ou régionales et même celles d'autres pays ou régions.

Ils peuvent aussi servir à mesurer la capacité du système à répondre aux besoins ainsi que son adaptabilité et sa souplesse.

5.1.1 La capacité du système à répondre aux besoins

Tout établissement de formation professionnelle et technique doit être bien ancré dans son milieu. Pour cela, les gestionnaires doivent être très actifs dans leur milieu socioéconomique et donner une place importante aux acteurs internes et externes dans le processus de gestion et d'évaluation de l'établissement.

Les services offerts par l'établissement de formation aux élèves et à la communauté en général sont à la base de cette évaluation qui peut, par exemple, porter sur:

- le pourcentage d'élèves d'une génération qui accède à la FPT;
- la diversité et la qualité des services;
- la composition du corps professoral;
- la diversité des activités de perfectionnement offertes aux enseignantes et enseignants;
- le taux de participation à ces activités;
- le taux d'utilisation du dispositif de formation;
- le taux d'inscription à la FPT, particulièrement parmi les jeunes qui poursuivent leurs études sans interruption.

5.1.2 L'adaptabilité et la souplesse du système

Les partenariats avec le marché du travail et le milieu socioéconomique ainsi que les ressources consacrées à la mise à jour des connaissances du personnel et à l'entretien du matériel ou de l'équipement sont des éléments qu'il est essentiel d'évaluer. À titre d'exemples, on pourra s'intéresser :

- aux liens ou aux contacts avec les entreprises et les partenaires;
- à la diversité des contributions financières nécessaires au remplacement et à l'entretien de l'équipement;
- à la rénovation et à l'entretien des locaux;
- à la formation continue assurée à la main-d'œuvre dans l'entreprise;
- à l'apport au développement de l'entrepreneuriat;
- au développement des services aux entreprises;
- aux stages structurés dans l'entreprise ou aux projets d'alternance travail-études.

Toutes ces données peuvent servir à juger de la qualité du système de formation professionnelle et technique et de chaque établissement. Les indicateurs servant à mesurer ces variables sont cependant plus difficiles à établir et surtout à standardiser sur le plan national. Une évaluation de l'efficacité de l'établissement de formation sera effectuée à l'échelle locale en tenant compte de ces variables, dans le contexte du suivi et de la mise à jour annuelle du projet d'établissement¹⁵.

5.2 Les indicateurs permettant de mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi

Puisque le système de formation professionnelle et technique est conçu expressément pour répondre aux besoins du marché du travail, on comprend facilement que les responsables cherchent à mesurer le degré d'adéquation entre la formation et l'emploi.

L'adéquation entre la formation et l'emploi revêt deux aspects : le qualitatif et le quantitatif. L'aspect qualitatif fait référence à la pertinence du programme d'études, c'est-à-dire à la corrélation entre les compétences requises pour exercer la fonction de travail et les objectifs du programme d'études, tandis que l'aspect quantitatif concerne l'équilibre à maintenir entre les besoins de main-d'œuvre par métier ou profession, pour chaque région ou pour l'ensemble du pays, et l'offre de formation. Les déséquilibres quantitatifs entre la formation et l'emploi se traduiront par des surplus ou des pénuries de main-d'œuvre spécialisée.

La recherche d'une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi constitue donc un des objectifs majeurs des gestionnaires du système, et la mise en place d'indicateurs permettant de la mesurer est fondamentale.

Il va sans dire cependant qu'il est plus difficile d'établir des indicateurs permettant de mesurer des données non quantifiables ou qualitatives comme la pertinence des programmes d'études. On devra sans

¹⁵ Voir à ce sujet le cahier 4 de cette série intitulé *Mise en œuvre locale de la formation*.

doute, pour y arriver, procéder à des études plus descriptives et analytiques, sujet sur lequel on reviendra d'ailleurs au moment de discuter de la relance des employeurs, par exemple.

La mise en place de moyens permettant d'adapter la réponse apportée par la formation professionnelle et technique aux besoins quantitatifs de main-d'œuvre du marché du travail peut prendre deux formes principales. On peut d'abord chercher à déterminer le nombre idéal ou optimal de personnes à inscrire dans chaque programme d'études, en utilisant un outil de planification et en tenant compte de la réussite scolaire et du taux de poursuite des études¹⁶. On peut aussi chercher à connaître le taux d'insertion dans le marché du travail des diplômées et diplômés et se servir de cette information comme indicateur de l'adéquation entre la formation et l'emploi. On peut recueillir cette information auprès des diplômées et diplômés eux-mêmes quelques mois après la fin de leurs études au moyen d'enquêtes désignées sous l'expression « relance des diplômées et diplômés ».

Ces deux approches sont complémentaires. En fait, tout système de formation devrait, d'une part, se doter d'un modèle de prévision des besoins pour planifier son offre de services et, d'autre part, avoir une idée assez juste du taux d'insertion dans le marché du travail des diplômées et des diplômés de chaque programme d'études pour pouvoir l'adapter en conséquence. Cette rétroaction peut se traduire par diverses mesures d'ajustement comme

le contingentement de l'admission pour certains programmes d'études, la réduction ou l'augmentation de l'offre de services (voir *Carte des enseignements* à 3.3.1) ou des campagnes de promotion des programmes d'études offrant les meilleures perspectives d'accès au marché du travail.

5.2.1 La relance des diplômées et diplômés

Ces enquêtes visent à décrire, puis à faire connaître, la situation des personnes diplômées de la formation professionnelle et technique six mois à un an après la fin de leurs études. Elles constituent une source d'information fiable, précise, de première main et actualisée sur l'intégration au marché du travail des nouveaux titulaires d'un diplôme, et ce, par programme d'études ou secteur de formation, par région et pour l'ensemble du pays. Elles doivent être effectuées systématiquement chaque année pour permettre de suivre l'évolution de la situation et procéder éventuellement à une régulation du système.

Pour être fiables et révélatrices, ces données, de nature quantitative, doivent, en principe, être recueillies auprès de la population totale concernée et non auprès d'un échantillon de population. Cette condition se justifie encore plus si la population considérée est limitée. En effet, pour les programmes d'études comportant un nombre peu élevé de diplômées et diplômés, il faudrait demeurer très prudent dans l'interprétation des résultats, même si on réussissait à joindre la totalité de la population visée.

¹⁶ Voir à ce sujet l'annexe 1 portant sur l'adéquation entre la formation et l'emploi.

Les données recueillies peuvent par exemple porter sur :

- le taux d'insertion dans le marché du travail;
- le taux des emplois liés à la formation;
- le taux de poursuite des études;
- le taux de chômage;
- le taux de rémunération moyen.

Même si toutes ces données quantitatives sur l'insertion dans le marché du travail permettent de décrire l'état du système, elles sont insuffisantes pour en expliquer le fonctionnement. En s'appuyant sur ces données, il est cependant possible d'analyser et d'évaluer les programmes et les secteurs de formation et de les comparer entre eux ou à eux-mêmes si on les observe assez longtemps, mais il convient quand même de les interpréter avec prudence. Pour que ces données descriptives du système aident à expliquer un problème ou, encore mieux, appuient une action corrective, il faut qu'elles soient comparées à d'autres données et que les hypothèses relatives aux causes du problème identifié aient été analysées et validées par des experts et des partenaires. En somme, les indicateurs ne permettent pas de poser un diagnostic et encore moins de prescrire un remède, ils ne font que sonner l'alarme en révélant des signes de dysfonctionnement du système.

Dans le cas particulier des relances par exemple, de faibles taux d'insertion dans le marché du travail, année après année, pour les diplômées et diplômés d'un programme donné pourraient peut-être s'expliquer par une offre de formation trop importante par rapport aux besoins du marché du travail pour le métier visé, auquel cas des mesures érogiques devraient être prises pour

réduire l'écart et tenter d'atteindre un meilleur équilibre. Par ailleurs, une diminution subite du taux d'insertion dans le marché du travail pourrait s'expliquer par un ralentissement économique touchant un secteur en particulier ou même l'ensemble des secteurs. On peut espérer qu'une telle situation soit temporaire et qu'en dépit des difficultés d'insertion dans le marché du travail des diplômées et diplômés, il n'y ait pas lieu de modifier fondamentalement l'offre de formation, du moins pas avant de mieux connaître les conséquences à long terme des soubresauts de l'économie. Enfin, une baisse progressive du taux d'insertion dans le marché du travail pour un programme d'études donné pourrait peut-être s'expliquer par l'insatisfaction croissante des employeurs à l'égard de la formation offerte. En effet, si les employeurs constatent que les diplômées et diplômés de la FPT qu'ils embauchent ne possèdent pas les compétences recherchées, ils trouveront à coup sûr le moyen de recruter ailleurs les employées ou employés aptes à répondre à leurs besoins ou bien ils prendront les mesures nécessaires pour former eux-mêmes leur main-d'œuvre, tant bien que mal. Malheureusement, l'absence de formation adéquate pour répondre aux besoins pressants du marché du travail pourrait entraver le développement économique des entreprises du secteur en question.

Dans le cas précis où les indicateurs d'insertion dans le marché du travail pourraient révéler une inadéquation entre la formation et l'emploi sur le plan qualitatif, il existe d'autres informations susceptibles d'en confirmer ou d'en préciser les causes. Notons toutefois que ces indicateurs sont généralement plus descriptifs que

quantitatifs et que l'un d'eux pourrait être fourni par les employeurs eux-mêmes pour peu qu'on leur donne la possibilité de s'exprimer. Il s'agit d'un indicateur portant sur la satisfaction des employeurs.

5.2.2 La relance des employeurs

À une fréquence peut-être moins élevée que pour les diplômées et diplômés, tous les deux ou trois ans par exemple, on peut demander aux employeurs, qui ont engagé des personnes diplômées de l'enseignement professionnel et technique, de se prononcer sur la pertinence et la qualité de leur formation. La relance auprès des employeurs peut très bien ne porter que sur un échantillon seulement de la population considérée, puisqu'elle ne comporte que des données de nature qualitative qui seront vite saturées, c'est-à-dire que les principales tendances seront généralement confirmées après un nombre limité de réponses aux questionnaires.

La relance auprès des employeurs peut procurer des données fiables et directement utilisables à condition qu'elle soit réalisée auprès de ceux qui ont récemment recruté des diplômées et diplômés de la formation professionnelle et technique issus du programme considéré. Il est relativement facile d'identifier ces employeurs au moment de la relance des diplômées et diplômés, tout en préservant la confidentialité de l'information. Les données obtenues des employeurs directement concernés sont plus précises et plus utiles que celles qui proviendraient d'autres sources, par exemple d'associations d'employeurs, et qui prendrait la forme de jugements généraux sur la qualité de la formation.

Les données recueillies permettent de mesurer la satisfaction des employeurs par rapport à la formation des nouveaux diplômés et diplômées. De façon plus précise, les questions à poser peuvent porter, par exemple, sur :

- la maîtrise des compétences techniques;
- la maîtrise des nouvelles technologies;
- la maîtrise des compétences plus générales ou transversales (capacité de communiquer ou de travailler en équipe, notamment);
- la maîtrise de la langue maternelle (parlée et écrite);
- la maîtrise d'une langue seconde (parlée et écrite);
- les attitudes et les comportements.

5.3 Les indicateurs permettant de juger de l'efficacité et de l'efficience du système

Le terme « efficacité » fait référence à la capacité d'une organisation à produire un résultat attendu. L'efficience désigne le rapport entre le coût et l'efficacité, soit le rapport entre les résultats obtenus et les ressources investies pour produire ce résultat.

L'efficacité et l'efficience d'un système de formation professionnelle et technique peuvent être mesurées et évaluées, entre autres, au moyen d'indicateurs de performance permettant d'analyser les coûts de fonctionnement sous différents angles. L'examen de la « rentabilité » du système et de ses différentes composantes, établissements et programmes, nécessite de recueillir toute l'information appropriée. Compte tenu de l'importance des coûts d'implantation et de fonctionnement des

systèmes de formation professionnelle et technique, les gouvernements s'interrogent de plus en plus sur leur efficacité et, de ce fait, mettent en place des stratégies d'évaluation. Par ailleurs, dans un contexte de décentralisation des responsabilités et d'accroissement de l'autonomie des régions et même des établissements, plusieurs gouvernements ont opté pour l'imputabilité et la reddition de comptes. C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'accroissement de l'intérêt des autorités responsables pour la création d'indicateurs servant d'outils de gestion. N'oublions pas que les instances responsables doivent justifier l'utilisation des ressources publiques consacrées aux systèmes de FPT.

5.3.1 Les indicateurs de performance

Les indicateurs de performance doivent permettre de mesurer l'atteinte des objectifs fixés dans les plans d'action ministériels ou les grandes orientations gouvernementales. Ce sont, bien sûr, des outils de gestion importants pour les responsables de la gestion centrale, qui doivent assurer le pilotage du système dans son ensemble. Il s'agit d'indicateurs qui peuvent toutefois concerner d'autres décideurs si une approche décentralisée est privilégiée et si chaque constituante d'un réseau de formation a une marge de manœuvre suffisante pour ce qui est de la gestion financière et pédagogique. Dans les pays qui optent pour une gestion décentralisée, les gestionnaires d'établissements sont les premiers à devoir s'occuper de la collecte de l'information et ils sont aussi les principaux utilisateurs des indicateurs de performance. Ces indicateurs leur permettent de comparer l'efficacité de leur établissement à celles des autres établissements et de prendre des décisions stratégiques

relativement à son développement. L'information issue des indicateurs vise donc avant tout à appuyer le changement. C'est donc dire que l'autonomie accordée aux établissements de formation s'accompagne de l'obligation de rendre des comptes en ce qui concerne l'atteinte d'objectifs communs.

En formation professionnelle, les indicateurs de performance peuvent être par exemple :

- le taux de réussite par matière, par année, par programme, etc.;
- le pourcentage des élèves de cohortes de la formation générale qui accèdent à la FPT;
- les coûts de formation par élève, par programme d'études et même par région ou par établissement.

Les résultats de la relance auprès des diplômées et diplômés peuvent eux aussi constituer, dans une certaine mesure, d'excellents indicateurs de performance puisque l'insertion en emploi constitue le principal objectif de la formation professionnelle et technique.

5.3.2 Les coûts de la formation

Souvent, ce sont d'abord les préoccupations relatives aux coûts de formation par élève, par programme d'études ou par établissement qui conduisent à définir des indicateurs.

La plupart des pays mettent au point des indicateurs permettant de comparer leur système de formation professionnelle et technique à d'autres systèmes de formation nationaux ou internationaux. Ainsi, ces indicateurs portent généralement sur les aspects suivants :

- les investissements dans l'éducation (privés et publics);

- les investissements dans la formation professionnelle et technique par rapport au budget consacré à l'éducation;
- les investissements dans l'éducation par rapport au PIB;
- les investissements dans la formation professionnelle et technique par rapport au PIB;
- la contribution financière du secteur privé à la FPT;
- la contribution des élèves au financement de la FPT.

Des analyses plus précises peuvent aussi servir à comparer les coûts de fonctionnement par programme, de même que les contributions demandées aux élèves.

Aux fins de comparaison, le choix des pays ou des régions de référence est stratégique, compte tenu des objectifs à atteindre. Une attention particulière doit être portée au contexte particulier de chaque pays avec lequel on veut comparer son système étant donné les disparités importantes qui peuvent exister.

EN RÉSUMÉ

Pour qu'un système de formation professionnelle et technique puisse remplir sa mission, il doit être conçu de façon qu'on puisse en suivre l'évolution et en évaluer les résultats. De plus, il doit avoir une capacité d'adaptation suffisante pour qu'il soit possible, à la suite d'évaluations, d'apporter rapidement des mesures correctives, voire des changements majeurs.

En plus d'indicateurs généraux sur l'ensemble du système éducatif, la formation professionnelle et technique doit disposer d'indicateurs qui lui sont propres aux fins de suivi et d'évaluation,

indicateurs qui peuvent être regroupés en trois catégories :

- les indicateurs visant à rendre compte de son développement et de son évolution;
- les indicateurs permettant de mesurer le degré d'adéquation entre la formation et l'emploi;
- les indicateurs permettant de juger de son efficacité et de son efficience.

D'autres sources d'information que les indicateurs quantitatifs peuvent aussi s'avérer très utiles pour juger de la capacité du système à répondre aux besoins de la société. Ces données plus qualitatives et forcément plus difficilement interprétables sont nécessaires pour rendre compte des mille et une facettes d'un système diversifié, complexe et dynamique. Dans un contexte de décentralisation et d'autonomie accrue des établissements de formation, elles permettent souvent de mieux rendre compte de la mise en œuvre des divers projets.

CONCLUSION

Le système de formation professionnelle et technique (FPT) d'un pays repose sur des assises légales et réglementaires découlant des orientations et des priorités gouvernementales. Si on veut mettre en place un système de formation professionnelle et technique de qualité axé sur l'acquisition de compétences, l'offre de service doit être planifiée par l'État en collaboration avec ses principaux partenaires. Elle ne peut pas s'appuyer sur les seules initiatives et capacités locales, car sa mise en œuvre et sa réussite impliquent des moyens et une expertise dont seul un gouvernement peut disposer.

Dans cette perspective, et à la suite de l'adoption d'une politique gouvernementale de formation, un ensemble d'activités de gestion centrale doit être mis en œuvre en vue :

- d'analyser le marché du travail pour être en mesure de concevoir une offre de formation répondant à ses besoins, autant sur le plan qualitatif que quantitatif;
- de planifier l'offre de formation, c'est-à-dire les modalités d'intervention pédagogiques appropriées à chaque programme d'études, les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études et les règles d'accessibilité à ces programmes;
- d'organiser le dispositif national de formation en prenant en considération les possibilités de financement, les ressources physiques et matérielles nécessaires, les ressources disponibles dans les établissements de formation et, s'il y a lieu, dans les entreprises, ainsi que les besoins

en perfectionnement du personnel responsable de la mise en place et de la prestation de la formation;

- de suivre l'évolution du système de formation professionnelle et technique et d'en évaluer l'efficacité et l'efficience, particulièrement du point de vue de l'insertion des diplômées et diplômés dans le marché du travail et de sa capacité générale à répondre aux besoins de main-d'œuvre, sur les plans local, régional et national.

Compte tenu de l'importance de ces fonctions sur le comportement général du système, la gestion centrale de la formation joue un rôle déterminant dans le fonctionnement d'un système de formation professionnelle et technique. À défaut d'un pilotage efficace, c'est l'ensemble de la qualité de l'offre de formation qui sera compromis. Il faut en effet comprendre que pour servir de levier au développement économique et social, la formation professionnelle et technique doit être accessible au plus grand nombre possible de citoyens et répondre aux besoins de main-d'œuvre spécialisée de tous les secteurs socioéconomiques, autant sur le plan qualitatif que quantitatif. Les efforts isolés de quelques personnes ou établissements, même très pertinents, ne peuvent faire la différence entre une économie chancelante et la prospérité. Or, pour répondre au mieux à l'ensemble des besoins de formation, donner des chances égales à l'ensemble des citoyennes et citoyens et contribuer à réduire les disparités régionales, l'État doit intégrer le développement de la formation professionnelle et technique à l'ensemble de ses politiques de

développement économique en assurant le pilotage du système directement ou indirectement.

En terminant, rappelons que ce cahier fait partie d'une série de quatre dont les autres titres sont : *Orientations, politiques et structures gouvernementales*, *Développement des programmes d'études* et *Mise en œuvre locale de la formation*.

ADÉQUATION ENTRE LA FORMATION ET L'EMPLOI

Suivant le degré de développement industriel et la situation démographique d'un pays, il est difficile, et à la limite peu souhaitable, d'établir une adéquation parfaite et extrêmement étroite entre la formation et l'emploi.

Le système éducatif obéit à des règles de fonctionnement et à des finalités différentes de celles de l'industrie. Ses interventions portent sur le moyen et le long terme et elles visent à offrir des chances égales d'insertion dans le marché du travail à tous les diplômés et diplômées. Même s'il doit constituer la référence de base pour orienter le pilotage du système de formation professionnelle et technique, le cycle industriel est beaucoup plus fluctuant que le système éducatif, car il doit s'adapter rapidement à l'évolution des marchés.

Dans un pays où plus de 50 p. 100 de la population a moins de 20 ans et où le développement économique est faible, il faut s'assurer que l'activité éducative se réalise dans les domaines où les besoins économiques sont les plus importants et qu'il n'existe pas de filières de formation donnant lieu à des taux d'insertion dans le marché du travail faibles ou presque nuls. Par la suite, on pourra progressivement mettre au point un modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi de façon à appuyer la prise de décision en matière de développement de l'offre de services de formation.

Tout modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi devrait tenir compte des deux éléments principaux suivants, soit :

- *La correspondance entre les programmes d'études et les groupes de professions*

Il s'agit ici d'établir des liens entre les programmes de formation professionnelle et technique et les métiers ou professions figurant dans la classification ou la nomenclature des professions. Comme il n'existe généralement pas autant de programmes d'études que de professions et de métiers répertoriés, il faudra peut-être créer une table de correspondance permettant d'établir des liens entre les programmes d'études et les professions ou métiers auxquels ils peuvent conduire, le cas échéant.

- *L'effectif visé et l'effectif réel par secteur et par programme*

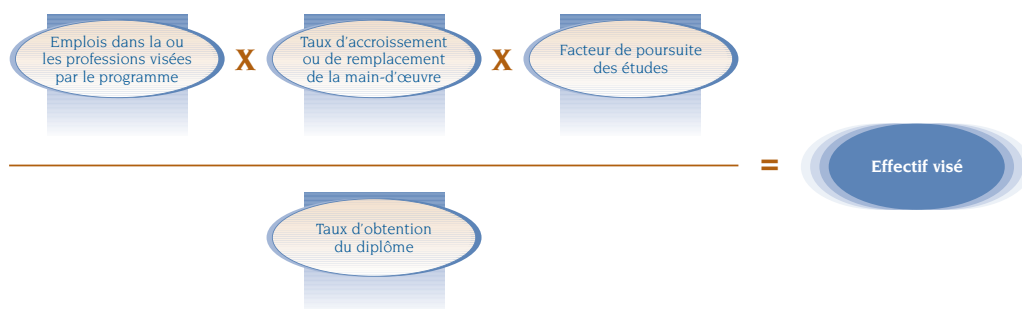
La détermination de l'effectif visé s'effectue à partir des correspondances entre les programmes d'études et les professions et métiers ainsi que du nombre de travailleuses et de travailleurs recensés dans chaque cas. Il s'agit d'évaluer combien d'élèves devraient s'inscrire chaque année à un programme d'études donné, pour qu'au terme de la formation, le nombre de diplômées et de diplômés corresponde globalement aux besoins de main-d'œuvre (on vise bien sûr à établir un ordre de grandeur et non à obtenir une adéquation parfaite). Les modèles de prévision de la main-d'œuvre tiennent habituellement compte des besoins de remplacement et des besoins attribuables à l'essor (ou au déclin) prévisible de chaque secteur de l'activité socioéconomique, et ce, pour chaque profession ou métier de la classification.

Exprimés sur une base annuelle, ces besoins sont ensuite majorés en fonction

du taux d'obtention du diplôme dans chaque programme et du nombre d'élèves qui poursuivent des études une fois leur diplôme obtenu et ne sont donc pas disponibles pour travailler dans le métier visé. On obtient ainsi l'effectif visé, la

première année, pour chaque programme. La ventilation de l'*effectif visé* par programme peut également être effectuée pour chaque région du pays.

Voici un graphique qui illustre le mode de calcul de l'effectif visé :



On compare enfin l'effectif visé à l'effectif réel, à savoir les inscriptions au programme d'études au cours d'une année, à la suite de quoi on peut poser un diagnostic indiquant si le programme est en situation d'équilibre ou non.

Il est essentiel de garder à l'esprit que les résultats du modèle doivent demeurer indicatifs, puisque la démarche effectuée est basée sur les prévisions d'évolution du marché du travail et que ces prévisions comportent toujours un certain degré d'incertitude, quel que soit le niveau de raffinement des outils utilisés.

L'estimation des besoins peut permettre de dégager cinq situations caractérisant la relation entre l'effectif visé pour un programme d'études et l'effectif réel. Ces situations sont les suivantes :

- des programmes dans lesquels il y a un équilibre;
- des programmes dans lesquels il y a un surplus d'élèves;

- des programmes dans lesquels il y a un surplus important d'élèves;
- des programmes dans lesquels il y a un manque d'élèves;
- des programmes dans lesquels il y a un manque important d'élèves.

Dans les programmes où il y a un surplus d'élèves par rapport aux besoins du marché du travail, les diplômées et diplômés risquent d'avoir de la difficulté à trouver un emploi, et nombre d'entre eux pourront ne pas trouver de travail dans leur métier. Par contre, dans les programmes où il y a un déficit d'élèves par rapport aux besoins, les employeurs éprouveront des difficultés de recrutement. Parmi les inconvénients que risquent de causer les déséquilibres entre l'offre et la demande de travailleuses et de travailleurs spécialisés, mentionnons les pressions à la hausse ou à la baisse sur la rémunération, selon le cas.

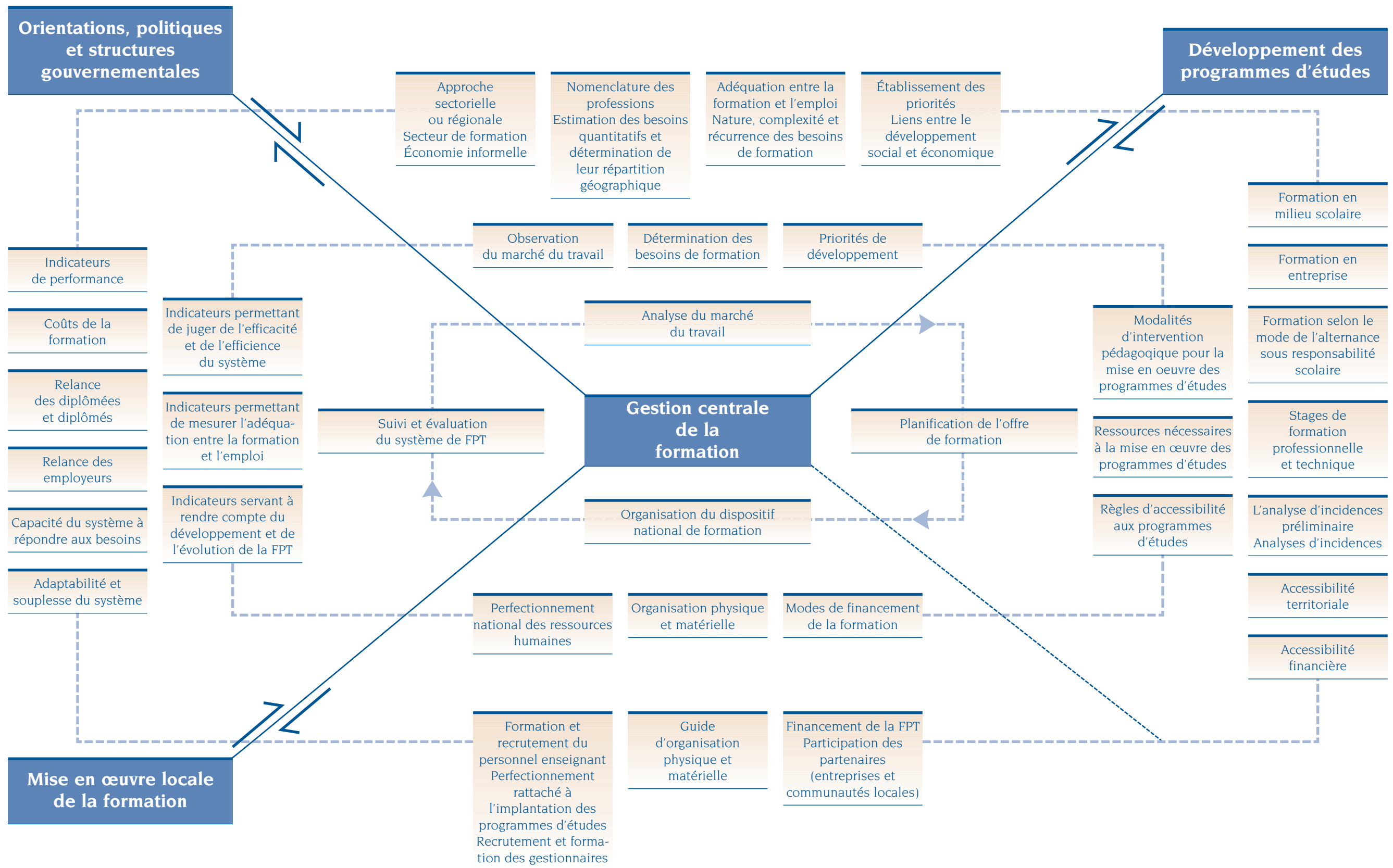
Notons enfin que le modèle peut également prendre en considération des données de la relance effectuée auprès des personnes diplômées de chaque programme. Il s'agit d'indicateurs permettant l'évaluation *a posteriori* de l'adéquation entre la formation et l'emploi.

Le modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi a pour objet d'informer les instances régionales de la situation nationale et d'amener les responsables

aux deux niveaux à s'engager ensemble dans la révision de l'offre de formation et sa consolidation, le cas échéant, afin d'établir un meilleur équilibre entre la formation et l'emploi. L'information tirée d'un modèle d'adéquation entre la formation et l'emploi permet, entre autres, de catégoriser les programmes d'études du point de vue des perspectives d'emploi et d'orienter les élèves vers les secteurs les plus prometteurs.

ANNEXE 2

Fiche synthèse



Développement des programmes d'études



Le développement des programmes d'études

1 L'introduction

Le développement des programmes d'études constitue l'une des dimensions névralgiques d'un système d'ingénierie de la formation professionnelle et technique (FPT). De fait, la qualité des programmes d'études constitue l'un des premiers indicateurs de la qualité générale d'un système de formation.

En formation professionnelle et technique, les programmes d'études visent à former des personnes ayant les compétences nécessaires pour exercer un métier ou une profession afin de leur permettre de réussir leur insertion dans le marché du travail et de répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée. En conséquence, le développement des programmes d'études s'insère dans un processus plus large d'ingénierie de la formation qui va de l'analyse des besoins à l'évaluation des programmes d'études et des résultats de ces actions de formation sur l'évolution du marché du travail.

Dans le présent cahier, il est question du développement des programmes d'études proprement dit. L'expression renvoie au processus qui consiste à identifier et à formuler les compétences requises pour exercer un métier ou une profession à

partir de l'analyse des besoins et de la situation de travail pour ensuite traduire ces énoncés de compétences en objectifs et en standards de performance dans un programme de formation professionnelle ou de formation technique. La première étape du processus consiste en une analyse des besoins, de nature qualitative, orientée sur le type de compétences recherchées. Cette analyse est descriptive et doit être la plus précise possible.

L'analyse des besoins de formation qualitatifs est de toute première importance, car elle va permettre, dans une deuxième étape, de concevoir un projet de formation proposant les compétences devant être acquises pour exercer le métier ou la profession en cause. Une fois le projet de formation conçu et validé, vient alors la troisième étape, soit celle de l'élaboration des objectifs et standards du programme d'études. Le processus se termine par la production de documents de soutien pédagogique nécessaires à la mise en œuvre de ce programme d'études.

Illustrées dans la figure 2, ces étapes seront décrites dans les sections qui suivent.

Figure 2 Processus de développement des programmes d'études



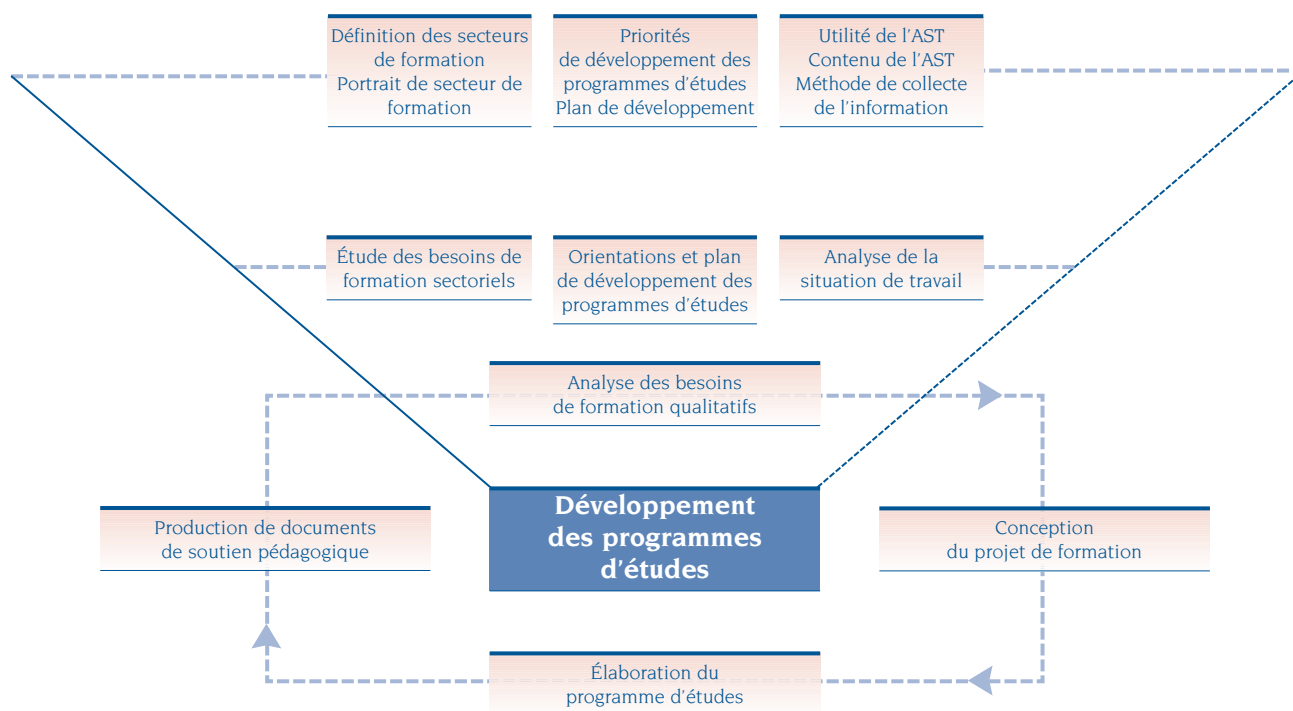
2 L'analyse des besoins de formation qualitatifs

L'analyse des besoins de formation a pour objet d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi, autant sur le plan quantitatif que qualitatif. Elle fait généralement appel à des outils et des méthodes d'observation du marché du travail qui visent à établir un certain équilibre entre l'offre de formation et les besoins du marché et à dimensionner le système. Dans le modèle d'ingénierie présenté ici, cette fonction est assimilée à la gestion centrale de la formation et décrite dans le cahier 2 intitulé *Gestion centrale de la formation*. Par ailleurs, la pertinence de la formation offerte repose

essentiellement sur la qualité de l'analyse des besoins qualitatifs. Celle-ci sera d'autant plus adéquate que les données pertinentes sur le marché du travail et son évolution seront disponibles. Ces données pourront alors être prises en considération et elles permettront d'orienter les travaux dans une véritable adéquation formation-emploi.

L'analyse des besoins qualitatifs, comme l'illustre la figure 3, touche trois dimensions, qui seront traitées dans cette section. Il s'agit de l'étude des besoins de formation sectoriels, de la définition des orientations et du plan de développement des programmes d'études ainsi que l'analyse de la situation de travail du métier ou de la profession en cause.

Figure 3 Analyse des besoins de formation qualitatifs



2.1 L'étude des besoins de formation sectoriels

2.1.1 La définition des secteurs de formation

La nomenclature des professions et la classification des activités économiques en usage dans un pays sont généralement conçues par des ministères à vocation économique, à des fins bien différentes de la gestion de la formation professionnelle et technique. Cette structure peut donc difficilement être utilisée telle quelle, lorsqu'il s'agit d'assurer la gestion d'un système de formation professionnelle et technique. C'est pour cette raison qu'il est souvent nécessaire de se doter également

d'une classification nationale des programmes d'études par secteur de formation, ce qui permet de regrouper les programmes d'études par affinités de compétences, plutôt que par affinités économiques.

Ainsi, par exemple, les secteurs de formation de l'électrotechnique ou de l'informatique n'ont généralement pas de correspondance directe dans la nomenclature des activités économiques puisqu'ils sont transversaux et qu'ils recouvrent un grand nombre de secteurs de l'activité économique. La création d'un secteur de formation électrotechnique ou informatique permet, par ailleurs, de structurer l'offre de formation sur la base des affinités de compétences nécessaires pour exercer

des métiers ou des professions faisant appel à des compétences similaires, bien qu'ils puissent se retrouver dans des entreprises appartenant à de nombreux secteurs économiques différents.

Cette définition des secteurs de formation a pour effet d'éviter la multiplication des programmes d'études comportant des compétences équivalentes, mais destinées à répondre aux besoins de secteurs distincts de l'activité économique (par exemple, électricienne ou électricien d'entretien ou technicienne ou technicien de maintenance), permettant ainsi de réduire le nombre de programmes d'études et de réaliser des économies substantielles. Enfin, le fait de se situer dans une structure plus vaste que les secteurs de l'activité économique favorise l'élaboration de programmes d'études polyvalents. Outre le fait qu'elle est très appréciée par les employeurs, cette façon de faire permet aux élèves d'acquérir des compétences générales facilitant leur insertion dans le marché du travail et leur assurant une certaine mobilité professionnelle.

Il importe toutefois de noter que les secteurs de formation doivent, pour remplir leurs fonctions, constituer des regroupements de programmes d'études assez vastes. Ainsi, de façon générale, la définition d'une vingtaine de secteurs de formation semble suffire pour structurer, de façon pertinente, la formation professionnelle et technique d'un pays.

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour définir les secteurs de formation. En voici deux :

- Dans les pays où les secteurs de l'activité économique ont déjà été définis et classifiés, il est préférable de s'appuyer

sur ce modèle de classification tout en n'hésitant pas à définir des secteurs de formation plus vastes que les secteurs économiques là où c'est nécessaire, en fondant sa logique sur l'affinité des compétences, pour les raisons énoncées plus haut. L'analyse des besoins du marché du travail et les partenariats à établir n'en seront que plus faciles.

- Il peut également être intéressant d'analyser les regroupements effectués par d'autres pays et, si possible, par un ou des pays possédant des affinités au regard des besoins de formation professionnelle et technique. L'analyse, dans ce cas, portera sur la pertinence d'une telle structure pour son propre pays. La démarche permettra d'établir une définition bien à soi des secteurs de formation.

2.1.2 Le portrait de secteur de formation

Une fois que les secteurs de formation ont été définis et que les programmes d'études professionnelles et techniques existants ont été répertoriés et regroupés par secteur de formation, l'analyse des besoins de formation qualitatifs commence en brossant le portrait de ces mêmes secteurs de formation. Le portrait de secteur de formation est une étude qualitative qui permet de décrire les caractéristiques du ou des secteurs d'activité économique qui le composent et de le situer au regard de l'économie nationale et mondiale. Il décrit les entreprises qui se rattachent au secteur de formation et il renseigne sur son potentiel d'évolution, ses forces et ses faiblesses de même que sur les enjeux de son développement. Il répertorie toutes les fonctions de travail associées au secteur de formation

et il les met en relation avec les programmes d'études qui y conduisent, le cas échéant. Le portrait de secteur de formation rassemble donc toute l'information pertinente sur la main-d'œuvre du ou des secteurs, ses perspectives professionnelles et la situation de la formation, en mettant en lumière l'adéquation ou l'écart entre les besoins du marché du travail et l'offre de formation. C'est l'analyse du degré de correspondance entre les fonctions de travail et les programmes d'études qui permet de constater cette adéquation ou ces écarts.

Pour pouvoir servir de référence dans l'élaboration de programmes d'études nationaux, il importe que la description des secteurs de formation fournisse une vision représentative de la situation pour l'ensemble du pays, en tenant compte des particularités de chaque région. Ainsi, l'établissement d'un portrait de secteur permettra d'obtenir des données sur tous les types d'entreprise qu'il regroupe (selon la taille, le degré d'automatisation, la région, le type de production, etc.) et sur les caractéristiques de la main-d'œuvre. Un pays pourrait choisir d'établir ce portrait pour tous les secteurs de formation en même temps ou, encore, de conduire des travaux d'analyse seulement pour quelques secteurs à la fois. Dans cette deuxième stratégie, on prend en considération les perspectives et les priorités d'élaboration ou de révision des programmes d'études définies par l'État ou par le maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique. Cette dernière façon de faire a l'avantage de répartir les travaux de développement des programmes d'études sur quelques années et d'assurer par le fait même que ces derniers reposent sur l'information la plus à jour possible.

Plusieurs méthodes de recherche peuvent permettre d'établir les portraits des secteurs de formation. La recherche documentaire est une méthode classique, notamment pour ce qui est de réunir l'information existante concernant les secteurs de l'activité économique. Des enquêtes et des sondages auprès des entreprises, des travailleuses et des travailleurs ainsi qu'auprès des établissements d'enseignement sont d'autres outils pertinents. Quelles que soient les méthodes retenues, le portrait du secteur de formation auquel elles donnent lieu doit permettre d'évaluer s'il y a adéquation entre l'offre de formation et les besoins de formation. Ainsi, le portrait d'un secteur de formation peut révéler qu'une fonction de travail n'est pas couverte par l'offre de formation ou, qu'au contraire, deux ou plusieurs programmes d'études mènent à la même fonction de travail. L'évaluation de l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins du secteur permet donc d'éclairer les décideurs quant aux orientations à privilégier pour le développement du secteur de formation et l'établissement des priorités de développement des programmes d'études.

2.2 Les orientations et le plan de développement des programmes d'études

Le portrait de la réalité actuelle et de l'évolution prévisible des métiers et des professions de secteurs donnés, qu'ont permis de définir les études des besoins sectoriels, sert de base à la définition des orientations à privilégier en vue de concevoir une offre de formation cohérente et adaptée. Ces orientations se traduisent,

entre autres, par l'établissement de priorités dans la séquence de développement des programmes d'études.

Les orientations définies à cette étape doivent permettre d'établir un plan de développement des programmes d'études tenant compte notamment :

- des orientations gouvernementales ayant une incidence sur la formation de la main-d'œuvre (par exemple, les orientations en matière de santé et de sécurité au travail);
- des orientations du ministère chargé de la formation professionnelle et technique et des ministères partenaires (par exemple, les orientations concernant l'accès des jeunes ou des femmes à la formation professionnelle et technique);
- de la situation propre à chaque secteur de formation.

De façon générale, le plan de développement des programmes d'études se limitera à résumer brièvement l'état de la situation dans chaque secteur de formation, à partir des conclusions des portraits de secteur de formation déjà réalisés ou encore à partir de l'avis d'un comité d'expertes et d'experts représentatif du marché du travail et du monde de l'éducation pour les secteurs de formation qui restent à étudier. On pourra ensuite déterminer les priorités de développement des programmes d'études, tous secteurs confondus. De cette façon, le plan de développement des programmes d'études permet, s'il y a lieu, de déclarer certains secteurs de formation prioritaires et d'établir les priorités de développement des programmes d'études à élaborer en fonction des orientations gouvernementales et ministérielles, de la situation

propre à chaque secteur et des ressources disponibles. Compte tenu de l'ampleur du projet de réforme de la formation professionnelle et technique et, aussi, des ressources disponibles, tant humaines, matérielles que financières, le plan de développement des programmes d'études pourra s'échelonner sur deux à cinq ans ou même plus.

2.3 L'analyse de la situation de travail

2.3.1 L'utilité de l'analyse de la situation de travail

L'analyse de la situation de travail constitue le troisième volet de l'analyse des besoins de formation qualitatifs. Elle a pour objet de recueillir de l'information sur la profession ou le métier retenu lors de la planification sectorielle. Cette information est indispensable à la détermination des compétences et à l'élaboration du programme d'études.

2.3.2 Le contenu de l'analyse de la situation de travail

L'analyse de la situation de travail a pour objet de recueillir les données les plus pertinentes et les plus exhaustives possible sur les besoins de formation associés à un métier ou à une profession. Une connaissance approfondie du métier ou de la profession faisant l'objet d'un projet de programme d'études est essentielle, si on souhaite assurer la pertinence d'un tel projet.

L'analyse de la situation de travail visera alors à obtenir de l'information sur :

- la nature du travail, ses conditions d'exécution, les exigences d'entrée sur le marché du travail, les perspectives d'emploi et de rémunération, etc.;

- les tâches effectuées par la personne qui exerce le métier ou la profession en cause;
- les conditions d'exécution de ces tâches et les critères de performance;
- les catégories de produits et de résultats attendus;
- le processus de travail en vigueur;
- les habiletés nécessaires et les comportements privilégiés dans le métier ou la profession.

2.3.3 Les méthodes de collecte de l'information

Il existe différentes façons de recueillir de l'information sur une situation de travail, certaines méthodes étant plus exigeantes que d'autres sur le plan des ressources et des contraintes. Dans tous les cas cependant, il faudra obtenir la collaboration étroite des entreprises du secteur, puisqu'il s'agit d'analyser leurs besoins de formation. Le plus important est de consulter les personnes appropriées, soit celles qui exercent la fonction de travail ainsi que celles qui agissent comme supérieures immédiates ou supérieurs immédiats de ces personnes. Il convient de s'assurer que les personnes consultées constituent un échantillon représentatif de l'ensemble des personnes qui exercent le métier ou la profession. Dans la sélection des entreprises et des personnes, on doit tenir compte d'un certain nombre de critères tels que le nombre d'années d'expérience, la situation géographique, le type et la taille de l'entreprise, la proportion d'hommes et de femmes exerçant le métier, etc.

Voici quelques-unes des méthodes qui peuvent être utilisées pour analyser une fonction de travail.

A. Le groupe de discussion (focus group) et ses dérivés

Cette méthode consiste à regrouper dans un même endroit un certain nombre de personnes, idéalement entre 10 et 12, qui exercent le métier ou la profession et à recueillir l'information nécessaire en posant des questions dirigées. Il importe, dans ce cas, de disposer d'assez de temps pour recueillir l'ensemble des données. De façon générale, deux ou trois jours sont nécessaires, et il est préférable qu'ils soient consécutifs.

B. L'entrevue

Dans les cas où il n'est absolument pas possible, pour différentes raisons, de regrouper les travailleuses et les travailleurs, on peut choisir de procéder par entrevue et ainsi aller chercher l'information auprès des personnes souhaitées en les rencontrant directement sur leur lieu de travail.

C. L'observation

Plusieurs données peuvent être recueillies en observant directement l'exercice du métier ou de la profession en situation réelle. Il est toutefois recommandé de combiner observation et entrevue, de sorte que la collecte de l'information soit la plus riche possible.

D. Les descriptions de tâches

Certaines entreprises possèdent des descriptions de tâches par métier ou profession. Cette information, même si elle est insuffisante, peut être utile au moment d'effectuer une analyse de la situation de travail. Il faut donc combiner cette méthode avec d'autres.

E. Le questionnaire

Un questionnaire portant sur les principales rubriques de l'analyse de la situation de travail pourrait être adressé à un échantillon représentatif de la population visée, puis compilé et interprété. Toutefois, pour préparer un questionnaire pertinent sur un métier ou une profession, il importe de connaître, au préalable, une grande part du travail en cause. En rencontrant un ou deux travailleurs expérimentés, il peut être possible de concevoir un questionnaire englobant l'ensemble des dimensions à traiter.

Sauf pour la méthode du groupe de discussion, qui permet d'établir directement sur place un consensus sur l'information à retenir, il est recommandé de procéder à une validation des données auprès d'un groupe d'expertes ou d'experts du métier ou de la profession. Cette validation permet d'établir un consensus sur la situation de travail et d'éviter de retenir des cas particuliers non représentatifs de la situation générale.

EN RÉSUMÉ

L'analyse des besoins de formation ayant pour objet d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi, elle comporte donc un volet quantitatif et un volet qualitatif. L'analyse des besoins quantitatifs est fondée sur l'observation du marché du travail et elle s'effectue au niveau de la gestion centrale du système de formation professionnelle et technique. L'analyse des besoins qualitatifs, quant à elle, constitue la première étape de la démarche de développement des programmes d'études. Cette analyse porte sur trois aspects.

Le premier concerne la définition des secteurs de formation et il vise à déterminer les profils de main-d'œuvre demandés dans chaque secteur et nécessitant le développement de programmes d'études.

Le deuxième aspect consiste à définir les orientations de développement du secteur de formation à l'étude et à déterminer les priorités d'intervention, en termes de développement de programmes d'études. Ces orientations et ces plans d'action sectoriels font partie du plan global de développement des programmes d'études de formation professionnelle et technique qui peut s'échelonner sur plusieurs années, selon l'ampleur du projet de réforme et, bien sûr, des ressources disponibles.

Le troisième aspect de l'analyse des besoins qualitatifs implique la description détaillée du métier ou de la profession qui fait l'objet d'un projet de formation. Il s'agit de l'analyse de la situation de travail. L'information ainsi obtenue est indispensable à la détermination des compétences requises pour exercer le métier ou la profession en cause et élaborer le programme d'études. La collecte de cette information ne peut être effectuée qu'auprès des personnes qui exercent le métier ou la profession.

3 La conception du projet de formation

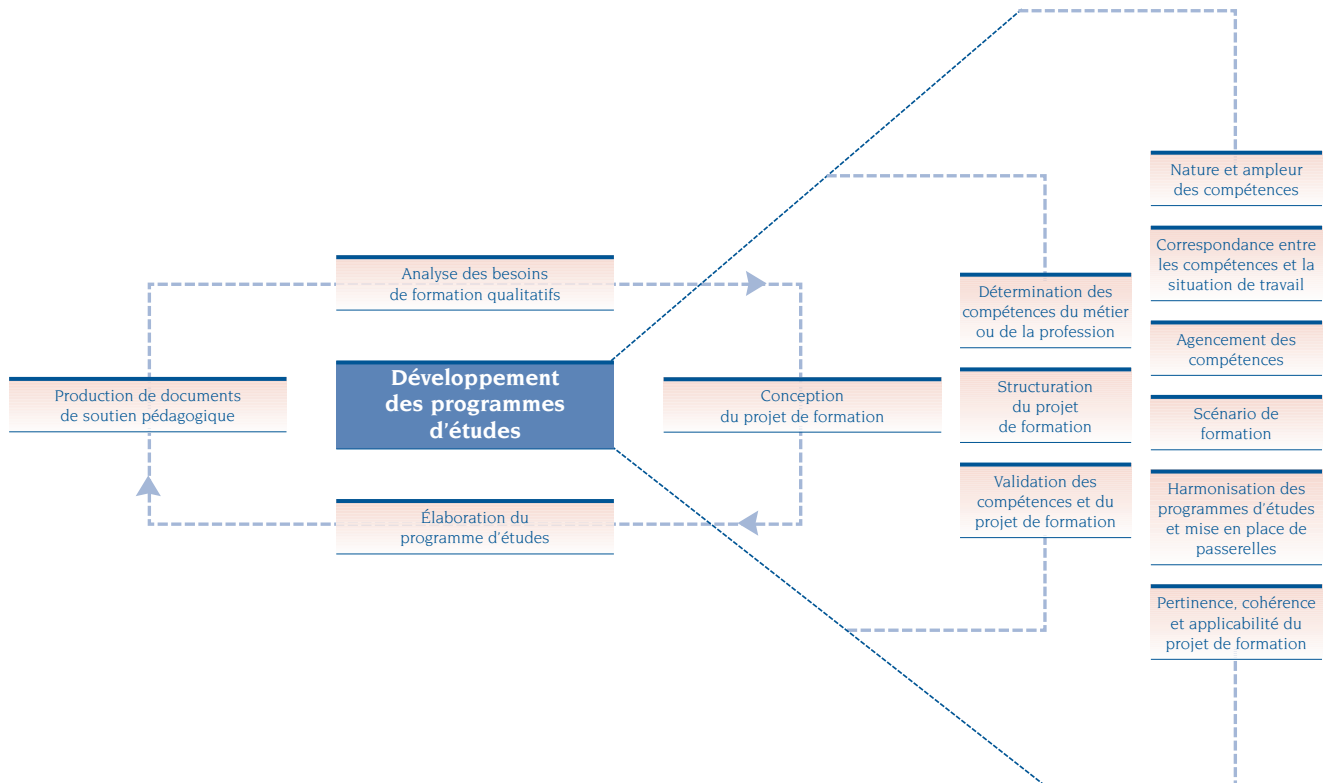
L'analyse des besoins de formation qualitatifs, tout particulièrement l'analyse de la situation de travail associée à un métier ou à une profession, apporte la majeure partie de l'information nécessaire

à la conception du projet de formation. Cette information définit les exigences à l'entrée sur le marché du travail et elle permet ainsi d'établir le profil de la diplômée ou du diplômé. D'autres déterminants doivent toutefois être considérés au moment de la conception du projet de formation. Il s'agit, notamment, des orientations gouvernementales et des finalités ministérielles en matière de formation professionnelle et technique, du cadre d'élaboration des programmes d'études ayant été retenu et des caractéristiques des futurs candidats et candidates au programme d'études.

La conception du projet de formation consiste à :

- déterminer, à partir de l'information obtenue, les compétences exigées pour exercer le métier ou la profession;
- structurer ces compétences à l'intérieur du projet de formation;
- valider, auprès de partenaires du marché du travail et de l'éducation, les compétences et la structuration du projet de formation.

Figure 4 Conception du projet de formation



3.1 L'approche par compétences

L'approche par compétences est une méthode de développement de programmes d'études largement utilisée en formation professionnelle et technique. En s'appuyant directement sur l'analyse des besoins de formation, tels qu'ils sont exprimés par les spécialistes du marché du travail pour définir les programmes d'études, elle garantit la formation de travailleuses et travailleurs possédant les compétences requises pour exercer le métier ou la profession en cause.

En ce qui concerne l'élaboration des programmes d'études, **l'approche par compétences consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou d'une profession et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études.** Elle garantit ainsi une formation en lien direct avec les besoins du marché du travail.

Le concept de compétence a certes évolué au fil du temps et fait l'objet de plusieurs définitions, dont la plupart renvoient à certains principes fondamentaux qui la déterminent comme étant :

- un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes;
- se traduisant par un comportement observable et mesurable;
- au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail;
- selon un seuil de performance préétabli.

Autrement dit, l'approche par compétences consiste à déterminer, dès le départ, les résultats attendus à la suite d'un programme d'études et à formuler les résultats obtenus en comportements observables et mesurables. Cette approche

permet d'obtenir une meilleure concordance entre les processus et produits de la formation et la réalité du marché du travail. L'utilisation d'un vocabulaire plus significatif pour les employeurs (compétences, critères de performance, processus et rendement requis à l'entrée dans le métier ou la profession plutôt que contenu disciplinaire et notions théoriques) favorise un rapprochement entre le marché du travail et le milieu de l'enseignement.

Les programmes d'études créés selon l'approche par compétences se distinguent des programmes d'études traditionnels, notamment par les critères de performance et le contexte de réalisation, qui sont représentatifs du métier ou de la profession.

La compétence possède les caractéristiques suivantes :

Elle est multidimensionnelle, car pour être en mesure d'exécuter correctement une tâche ou une activité de travail, la personne doit posséder un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. La compétence traduit cet ensemble. Ainsi, on ne peut parler de compétence, lorsque l'ensemble ne comprend que des connaissances, ce terme étant employé ici dans le sens de notions disciplinaires. La compétence comprend effectivement une somme de connaissances ou des habiletés d'ordre intellectuel, mais qui sont combinées à des habiletés d'ordre psychomoteur, sensoriel, affectif, etc.

Elle est intégrative, car il ne suffit pas de posséder un certain nombre de connaissances et d'habiletés pour être compétente ou compétent, encore faut-il que ces composantes soient intégrées en un tout. La compétence permet la mobilisation de l'ensemble intégré des

connaissances et des habiletés de divers ordres qu'elle implique et leur cristallisation en un pouvoir de faire quelque chose, de le réussir et de progresser.

La compétence, enfin, **est observable et mesurable**, car elle permet de faire des gestes concrets tels que construire, exécuter, concevoir, analyser, planifier, trouver des solutions, évaluer, réparer, etc. Tous ces gestes, tant du point de vue cognitif que sensorimoteur ou autre, sont observables et mesurables. La démonstration de la compétence se manifeste donc par la réalisation de processus et de résultats plus ou moins complexes pouvant être observés et, par le fait même, mesurés à partir de critères préalablement définis.

3.2 La détermination des compétences du métier ou de la profession

Pour être en mesure de former des travailleuses et des travailleurs compétents, il est nécessaire de bien connaître les attentes et les exigences du marché du travail à leur égard. Les différentes étapes de l'analyse des besoins de formation qualitatifs permettent d'acquérir cette connaissance. Toutefois, l'information recueillie doit se traduire dans la détermination de compétences valides et significatives. Pour cela, il faut que les personnes chargées de déterminer ces compétences soient en mesure de bien analyser l'information. À cette fin, il sera nécessaire que des spécialistes du métier ou de la profession s'associent aux spécialistes du domaine de formation en cause pour concevoir un projet de formation véritablement axé sur les besoins du marché du travail.

La détermination des compétences n'est pas, règle générale, chose facile. Elle s'effectue en franchissant différentes étapes qui ne constituent pas un processus linéaire et ne sont ni uniques ni universelles. Ces étapes sont :

L'analyse de l'information

Cette première étape permet de s'assurer que l'on dispose de toute l'information nécessaire et que chaque membre de l'équipe s'est approprié cette information convenablement.

Le regroupement de l'information

Généralement, l'analyse de l'information permet de dégager certaines hypothèses de regroupement des données pouvant faire l'objet de compétences. Par exemple, l'information portant sur la réparation d'un appareil pourrait être regroupée pour éventuellement être traduite sous forme d'une seule compétence, soit « réparer un... ». Par ailleurs, l'information portant sur la résolution de problèmes pourrait aussi mener à la définition d'une compétence du type « résoudre des problèmes de... ». Pour être valides, ces différents regroupements doivent être significatifs, tant par rapport au contexte de travail que de formation.

La formulation des compétences

Reste ensuite à trouver la bonne formulation pour décrire une compétence qui, nous l'avons déjà souligné, doit être observable et mesurable, et représentative de l'exécution d'une tâche. Ainsi, une formulation de type « comprendre le mode de réparation d'un moteur » ne traduit pas une compétence, étant donné que la compréhension en soi n'est pas observable

et que cette formulation ne traduit pas l'exécution d'une tâche complète. En formation professionnelle et technique, la compétence devrait probablement être formulée sous la forme «réparer un moteur». Cette formulation respecte les différentes dimensions de la compétence, soit son aspect multidimensionnel intégrateur ainsi que son caractère observable et mesurable.

L'analyse de l'information et les regroupements qui en découlent permettent aux expertes et aux experts qui conçoivent le projet de formation de déterminer et de formuler l'ensemble des compétences que le programme d'études doit viser, et ce, compte tenu des exigences essentielles du métier ou de la profession.

3.2.1 La nature et l'ampleur des compétences

Les exigences relatives à l'exercice d'un métier ou d'une profession sont de divers ordres. Certaines sont claires et concrètes, par exemple les exigences d'exécution des tâches. D'autres, comme les exigences de communication sont plus vastes et générales. Ces différents ordres d'exigences conduisent à la détermination de différents types de compétences.

Il est généralement possible de dégager deux types de compétences : les compétences particulières et les compétences générales. Les compétences particulières sont liées à l'exécution des tâches du métier ou de la profession. Les compétences générales sont, quant à elles, liées à des dimensions plus larges du travail et elle peuvent se retrouver dans plusieurs métiers ou profession. La reconnaissance claire de ces deux types de compétences apporte un certain nombre d'avantages

au regard de la formation. Elle permet de s'assurer qu'on englobe toutes les dimensions du métier ou de la profession et, ainsi, qu'on évite de se limiter aux seuls aspects opérationnels plus facilement circonscrits. De plus, elle permet une certaine économie dans les apprentissages en cernant les dimensions générales présentes dans plusieurs tâches du métier ou de la profession de façon à pouvoir les traiter sous l'angle d'une compétence distincte, plutôt que de les retrouver dans plusieurs compétences. Cette façon de faire favorisera aussi, on le verra plus loin, la reconnaissance des acquis et la formation continue.

L'ampleur des compétences renvoie à l'envergure des regroupements de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il n'y a pas de règles précises pour fixer l'ampleur d'une compétence; cependant, on peut rappeler la définition de la compétence, qui renvoie à un comportement observable et mesurable au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail.

La compétence renvoie donc à la capacité d'exécution d'une tâche complète, et ce, dans le respect du standard de performance correspondant au seuil d'entrée sur le marché du travail. Son acquisition exigera un ensemble intégré de connaissances, d'habilités et d'attitudes. La compétence n'a donc rien à voir avec la maîtrise d'un geste, d'une opération ou d'un processus simple.

Ce sont les mêmes raisons de pertinence et de lisibilité par rapport aux exigences du métier ou de la profession qui limitent l'ampleur de la compétence. Des compétences trop vastes seraient difficiles à associer à la description des tâches et des responsabilités associées au métier ou à

la profession. De plus, leur démonstration serait difficilement observable et mesurable. Puisque les compétences définissent les résultats attendus au terme de la formation, elles ont des répercussions directes sur la qualité des apprentissages. Le fait de définir des compétences très nombreuses et d'une ampleur trop fine risque, entre autres, de créer des chevauchements et des répétitions dans les apprentissages, d'alourdir le processus de formation et d'évaluation et de freiner l'intégration des acquis. En revanche, la définition de compétences trop vastes et trop générales risque d'en diluer la pertinence et de les rendre non significatives pour le marché du travail. Dans tous les cas, les programmes d'études ainsi conçus perdraient en qualité et les personnes formées répondraient mal aux attentes du marché du travail.

3.2.2 La correspondance entre les compétences et la situation de travail

La détermination des compétences reliées à un métier ou à une profession requiert des méthodes de travail rigoureuses. Pour éviter de perdre de l'information et pour s'assurer d'englober l'ensemble des dimensions importantes du métier ou de la profession à l'étude, il est utile de se doter d'un outil permettant d'établir la correspondance entre chaque compétence et les données concernant la situation de travail. Cet outil peut prendre la forme d'un tableau de correspondance établissant les liens entre les compétences et chaque donnée provenant des différents documents utilisés, notamment le rapport d'analyse de la situation de travail et le portrait du secteur de formation.

L'établissement d'un tableau de correspondance entre les compétences du projet

de formation et les données concernant la situation de travail permet également de cerner la teneur de chaque compétence et de s'assurer que les compétences ont un caractère distinct bien qu'interrelié. Enfin, l'information sur la correspondance entre les compétences et la réalité du marché du travail aide considérablement à valider la pertinence de ces compétences, tandis que l'information sur leur teneur permet, entre autres, d'établir les durées de formation.

3.3 La structuration du projet de formation

Pour arriver à produire un projet de formation cohérent et applicable, il est nécessaire d'établir des liens entre les compétences, d'en proposer l'agencement dans le projet de formation, de déterminer la durée de formation nécessaire pour l'atteinte de chacune d'entre elles et de concevoir un scénario de formation.

3.3.1 L'agencement des compétences

Puisque le projet de formation comporte, la plupart du temps, deux types de compétences, soit les compétences particulières et les compétences générales, il est utile d'établir des liens entre celles-ci. L'établissement de ces liens permet de tenir compte de préoccupations pédagogiques comme la nécessité d'éviter la redondance ou les chevauchements, ainsi que de la complexité et de l'intégration des apprentissages. L'établissement de ces liens constitue aussi une indication sur les possibilités de renforcement et de mise à profit des expériences acquises dans d'autres situations d'apprentissage.

Différents outils peuvent être utilisés par les conceptrices ou les concepteurs du projet de formation pour établir et faire connaître les liens entre les compétences. Ces outils permettent d'avoir une vision globale du projet de formation et ils contribuent ultérieurement à l'appréciation de la cohérence de celui-ci. C'est le cas, par exemple, de la matrice des compétences, dont on trouve un modèle en annexe.

3.3.2 Le scénario de formation

La conception d'un scénario de formation permet d'évaluer la faisabilité du projet de formation. À cette étape, il s'agit de structurer les apprentissages associés aux compétences en fonction du cadre temporel prévu pour la formation.

C'est à cette étape que les durées de formation doivent être estimées pour chaque compétence du projet. Ces durées sont fixées en tenant compte des liens qui ont été établis entre les compétences et la complexité des apprentissages leur étant associés. Il s'agit donc d'une approche systémique qui vise à s'assurer que les durées de formation établies sont réalistes et suffisantes, tout en veillant à obtenir une certaine économie dans les apprentissages.

De façon à établir des durées de formation réalistes, il convient, lors de l'établissement du scénario de formation, de prévoir les formules d'apprentissage les plus susceptibles d'être retenues (théoriques, pratiques, en atelier, en laboratoire, par stages, en alternance travail-études, etc.).

3.3.3 L'harmonisation des programmes d'études et la mise en place de passerelles

L'harmonisation des programmes d'études et l'établissement de passerelles entre des niveaux de formation différents sont cruciaux pour garantir l'efficacité générale du système et éviter la création de voies de formation sans possibilités de poursuite des études. L'harmonisation des programmes d'études facilite le parcours des personnes en formation et la mise en place d'une politique de formation continue.

Le scénario de formation est ainsi complété par une démarche visant à examiner les possibilités d'harmonisation avec les programmes d'études existants et à déterminer les passerelles pouvant être instaurées pour faciliter la poursuite des études à un ordre d'enseignement supérieur.

3.4 La validation des compétences et du projet de formation

La conception du projet de formation se termine par la validation des compétences et du projet de formation. Celle-ci a pour objet de confirmer la pertinence des compétences proposées ainsi que la cohérence et l'applicabilité du projet de formation.

Pour s'assurer de la pertinence, de la cohérence et de l'applicabilité d'un projet de formation, il faut consulter des spécialistes du métier ou de la profession en question et des personnes qui travaillent dans le contexte de la formation associée au métier ou à la profession. Idéalement, des représentantes et des représentants d'employeurs et de travailleurs du domaine

(quelques personnes ayant participé à l'analyse de la situation de travail, dirigeantes et dirigeants d'entreprise, d'associations, de syndicats, etc.) et des représentantes et des représentants d'établissements d'enseignement (directrices et directeurs, conseillères et conseillers pédagogiques, enseignantes et enseignants, etc.) devraient participer à la séance de validation.

Ces personnes sont les mieux placées pour juger de la pertinence et de la qualité du projet. Le fait de les réunir, dans un même lieu, favorise la confrontation des points de vue et la consolidation des perspectives. L'intérêt d'une telle rencontre est de s'assurer qu'aucune préoccupation, tant du marché du travail que du milieu de l'éducation, n'a été négligée. C'est aussi un temps propice pour se concerter sur les possibilités de formation et les partenariats à établir.

De façon plus précise, **la pertinence du projet de formation** renvoie au degré de concordance entre les compétences déterminées et les besoins de formation qualitatifs liés à un métier ou à une profession. L'évaluation de la pertinence de chacune des compétences permet de vérifier que l'ensemble des besoins de formation jugés importants a été pris en considération.

La cohérence du projet de formation se vérifie par la qualité de l'articulation de ses différentes composantes. Elle suppose également le respect de l'approche-programme et la prise en considération des orientations gouvernementales et des finalités ministérielles en formation professionnelle et technique (voir le cahier 1 intitulé *Orientations, politiques et structures gouvernementales*).

L'applicabilité du projet de formation évoque, quant à elle, son réalisme pédagogique, financier et organisationnel. On détermine l'applicabilité d'un projet de formation en examinant, entre autres, l'ordonnement des compétences, le nombre d'heures d'apprentissage suggéré et les ressources nécessaires. La validation du projet de formation doit donc permettre de déterminer différents scénarios, tout en précisant les conditions d'exécution, la nature de l'offre de formation projetée ainsi que les coûts estimatifs prévus.

On compte particulièrement sur les représentantes et les représentants du marché du travail pour évaluer la pertinence d'un projet de formation, tandis qu'on mise davantage sur les spécialistes de l'éducation pour donner leur avis sur sa cohérence et son applicabilité.

EN RÉSUMÉ

La conception du projet de formation consiste à :

- déterminer, à partir de l'information obtenue lors des études sectorielles, plus précisément lors de l'analyse de la situation de travail, les compétences exigées pour exercer le métier ou la profession;
- structurer ces compétences à l'intérieur d'un projet de formation;
- valider, auprès de partenaires du marché du travail et de l'éducation, la pertinence des compétences proposées et la cohérence ainsi que l'applicabilité du projet de formation.

Le développement de programmes d'études selon l'approche par compétences, qui est privilégiée en formation professionnelle et technique, nécessite

de définir les compétences requises pour exercer un métier ou une profession en les accompagnant des critères de performance correspondant aux exigences généralement reconnues à l'entrée sur le marché du travail. Un programme d'études comporte généralement deux types de compétences. Les compétences particulières, qui sont directement liées à l'exécution des tâches du métier ou de la profession, et les compétences générales, qui sont plus vastes et qui peuvent donc s'appliquer à plusieurs tâches du métier ou de la profession ou encore se retrouver dans plusieurs métiers ou professions.

Afin d'assurer la rigueur et la plus grande transparence possible du projet de formation, le processus de développement devrait prévoir l'établissement d'un tableau de correspondance permettant d'associer chaque donnée obtenue par l'étude des besoins, l'examen des orientations ministérielles et l'analyse de la situation de travail à l'une ou l'autre des compétences proposées. Cette façon de faire permet de structurer le projet de formation, en agencant les compétences les unes avec les autres, en concevant un scénario de formation et en prévoyant, dès le départ, l'harmonisation entre les programmes d'études et la mise en place de passerelles entre ceux-ci.

La démarche se termine par la validation des compétences et du projet de formation auprès de représentantes et de représentants du marché du travail et du monde de l'éducation. La validation portera sur la pertinence des compétences ainsi que sur la cohérence et la faisabilité du projet de formation.

4 L'élaboration du programme d'études

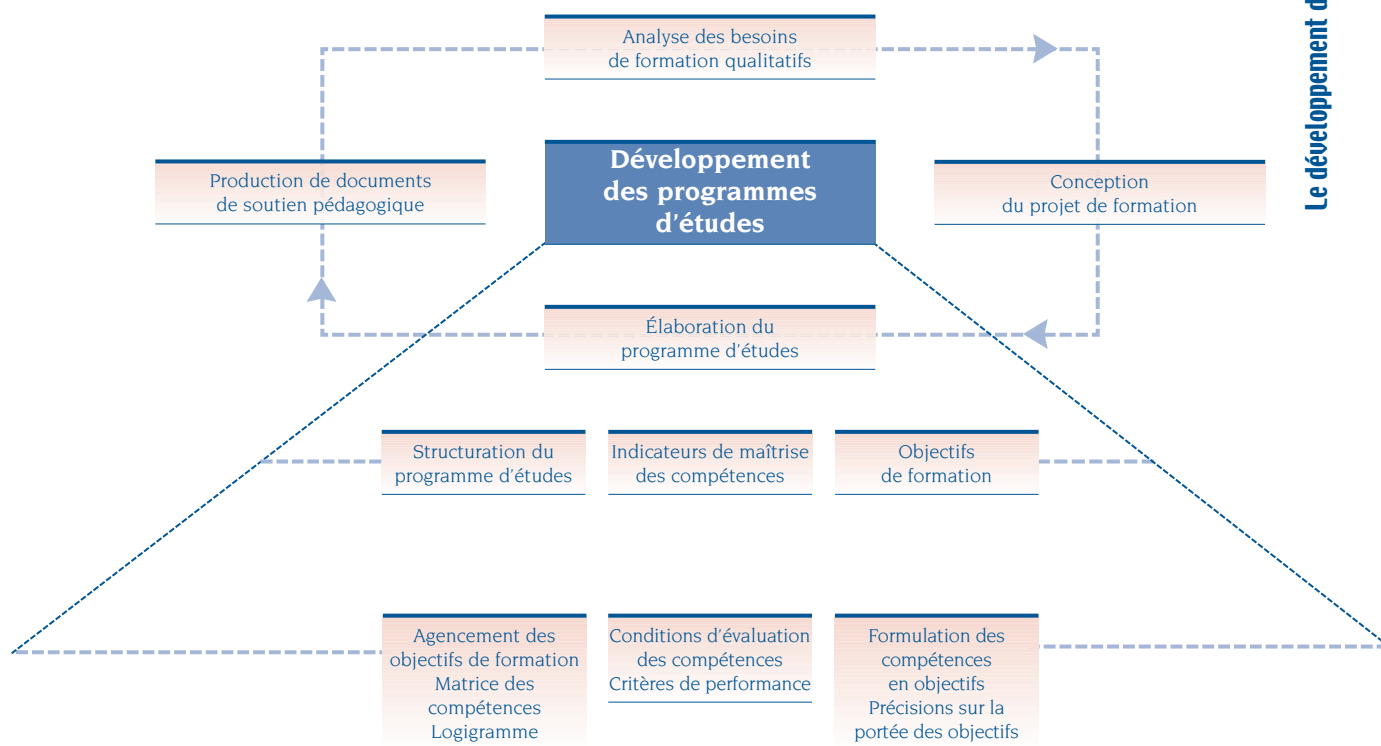
Le processus de développement des programmes d'études en formation professionnelle et technique vise avant tout à élaborer des programmes d'études pertinents, c'est-à-dire qui permettent aux personnes d'acquérir les compétences requises pour exercer un métier ou une profession selon les critères définis par le marché du travail. À cette fin, l'élaboration d'un programme de formation professionnelle ou technique s'appuie sur le contenu du projet de formation qui a été validé à l'étape précédente, c'est-à-dire les compétences et les buts à atteindre. Comme pour la conception du projet de formation, les personnes chargées de l'élaboration du programme d'études doivent être des spécialistes de l'enseignement ou du marché du travail dans le métier ou la profession en cause.

Le programme d'études reprendra chaque compétence retenue dans le projet de formation validé et il les traduira en objectifs de formation accompagnés d'indicateurs de maîtrise généralement appelés « critères de performance ».

4.1 Les objectifs de formation

Les objectifs de formation permettent de décrire avec plus de précision les finalités du programme d'études, c'est-à-dire les compétences à maîtriser. Dans l'approche par compétences, les objectifs ne sont pas formulés en un contenu disciplinaire proposé pour l'apprentissage, mais plutôt en résultat des apprentissages, c'est-à-dire les compétences exigées à l'entrée sur le marché du travail. Ils correspondent donc

Figure 5 Élaboration du programme d'études



à ce que l'on demandera à l'élève de démontrer au terme de sa formation. Les objectifs décrivent les compétences et ils précisent le niveau de rendement à atteindre pour répondre aux exigences des différents milieux de travail. De plus, les objectifs sont définis en tenant compte du contexte dans lequel la formation est donnée.

4.1.1 La formulation des compétences en objectifs

Un objectif prend généralement deux formes. Il peut illustrer le processus d'exercice de la compétence ou décrire ses grandes composantes. Un objectif défini sous forme de processus d'exercice de la compétence décrit les étapes d'exécution

d'une tâche précise sur le marché du travail. Ainsi, un objectif visant à définir la compétence « réparer un moteur à combustion interne » pourrait rappeler le processus ou les étapes d'exécution de cette tâche par la mécanicienne ou le mécanicien, soit :

- 1 Planifier le travail à effectuer.
- 2 Démonter le moteur.
- 3 Établir l'état des composants du bloc-moteur et de la culasse.
- 4 Réparer et remplacer les composants du bloc-moteur et de la culasse.
- 5 Remonter le moteur.
- 6 Déterminer si l'état du moteur est conforme aux normes du fabricant.

Un objectif qui définit les grandes composantes d'une compétence en précisera plutôt les aspects majeurs ou importants. Ainsi, un objectif traduisant la compétence « établir des communications professionnelles » pourrait comprendre des composantes telles que :

- 1 Exprimer verbalement des opinions et des idées.
- 2 Échanger des points de vue.
- 3 Transmettre de l'information.
- 4 Utiliser la terminologie propre à la profession.
- 5 Travailler en équipe.

La décision de définir un objectif pédagogique sous forme de processus ou de composantes dépendra de la compétence en question. L'important, c'est que l'objectif permette aux utilisatrices ou aux utilisateurs du programme d'études de comprendre, de façon claire et univoque, la teneur et l'ampleur de cette compétence.

4.1.2 Les précisions sur la portée des objectifs

De façon à bien saisir la teneur et les limites de la compétence, il est également possible d'apporter des précisions sur la portée des objectifs. Ainsi, pour la compétence « réparer un moteur à combustion interne », des précisions pourraient être apportées sur le type de moteur et ses principales caractéristiques. On pourrait, par exemple, exclure le moteur diesel ou au contraire spécifier qu'il fait partie de la compétence. De la même façon, on pourrait spécifier que la compétence « établir des communications professionnelles » englobe les rapports avec la clientèle. L'ensemble de ces précisions aide à bien cerner les limites de la compétence visée

et la portée des objectifs. Elle permet aussi aux conceptrices ou aux concepteurs du programme d'études de prendre des décisions éclairées quant à la structure de la formation (agencement et durée, entre autres).

4.2 Les indicateurs de maîtrise des compétences

Puisqu'il est essentiel de pouvoir juger de l'acquisition des compétences au terme des apprentissages, des indicateurs de maîtrise doivent être associés aux objectifs de formation. En général, ces indicateurs précisent les conditions d'évaluation des compétences et les critères relatifs au rendement attendu.

4.2.1 Les conditions d'évaluation des compétences

Les conditions d'évaluation des compétences permettent de préciser la situation dans laquelle est placée la personne en formation au moment où elle doit démontrer sa maîtrise de la compétence. Ces conditions apportent de l'information sur différents aspects tels que les outils et les appareils disponibles, les sources de référence permises, les situations professionnelles en cause, les directives à suivre, etc.

Les conditions d'évaluation d'une compétence visent à refléter au mieux son exercice à l'entrée sur le marché du travail; elles définissent donc l'environnement global de travail de la personne. Elles permettent ainsi de garantir que toute personne diplômée sera apte à exercer la compétence en situation de travail réelle. Par exemple, les conditions d'évaluation de la compétence « réparer un moteur à combustion interne » pourraient comporter les précisions suivantes :

- travail individuel;
- à partir des moteurs généralement utilisés;
- à l'aide d'outillage et d'instruments adaptés, d'appareils particuliers utilisés pour la réparation d'un moteur et de la documentation technique pertinente.

4.2.2 Les critères de performance

Les critères de performance associés aux objectifs de formation rendent possible l'évaluation de la maîtrise des compétences. Ils permettent d'établir des exigences qui vont de pair avec l'exercice de la compétence à l'entrée sur le marché du travail. Ils garantissent donc la qualité des diplômes décernés.

Dans l'approche par compétences, le type d'évaluation privilégié est l'évaluation critériée. La maîtrise de la compétence est ainsi mesurée à partir d'aspects observables et mesurables et de critères de performance préétablis, énoncés dans le programme d'études et connus de toutes et tous. La performance de chaque personne est évaluée en fonction des critères énoncés dans le programme d'études. Il n'y a donc aucune comparaison entre la performance d'un individu et celle d'un groupe, comme c'est le cas dans une évaluation de type normatif.

Étant donné que la compétence comprend un ensemble intégré de connaissances et d'habiletés de divers ordres, la seule mesure des savoirs ne saurait suffire pour juger de sa maîtrise. Il faut donc procéder à une évaluation pratique, c'est-à-dire à une mise en situation de travail simulée ou réelle au moyen d'une épreuve qui fera appel à l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être que comporte la compétence. Par exemple, un examen

théorique sur la réparation de moteurs ne saurait garantir, à lui seul, la maîtrise de la compétence «réparer des moteurs à combustion interne». Il est en fait nécessaire de placer la personne à évaluer en contexte de travail réel.

Les critères de performance impliquent donc des exigences précises. Ils définissent des aspects pouvant être observés concrètement et mesurés. Cela ne signifie pas, par contre, que l'évaluation des compétences se limite à l'examen de la qualité d'une production matérielle. Les critères de performance peuvent porter sur des processus, de même que sur des démarches intellectuelles. Par exemple, la compétence «analyser des circuits électriques» renvoie à un processus intellectuel et elle ne vise pas la production d'un bien. Les critères de performance associés à cette compétence, quoique observables et mesurables, portent donc sur d'autres aspects qu'un produit tangible. Ce peut être, par exemple, l'exactitude des calculs, la pertinence des constatations, la précision du repérage de composantes sur les plans et les schémas, etc.

4.3 La structuration du programme d'études

La dernière étape, dans l'élaboration d'un programme d'études que l'on veut intégré, consiste à établir entre les objectifs qu'il comporte les liens qui permettront, par la suite, aux établissements scolaires d'assurer une organisation pédagogique et scolaire garante de la cohérence de la formation et favorisant l'intégration des apprentissages. L'agencement des objectifs de formation assure une structuration du programme d'études

tenant compte de plusieurs facteurs de nature organisationnelle comme la durée de la formation, la nature et le degré de complexité des apprentissages et les lieux de formation.

La structuration du programme d'études s'appuie sur différents outils qui permettent d'articuler les compétences les unes avec les autres ainsi que d'assurer la cohérence entre les compétences et les objectifs d'apprentissage. Des instruments comme la matrice des compétences et le logigramme servent précisément à établir ces croisements de données.

Dans sa présentation officielle, un programme d'études élaboré par compétences comporte généralement les éléments suivants :

- un titre, un numéro et un type de sanction;
- les conditions d'admission à la formation;
- une présentation générale du métier ou de la profession en cause;
- les buts de la formation professionnelle ou technique;
- une liste des compétences visées par la formation;
- les objectifs et les standards pour chaque compétence.

Le processus d'élaboration du programme d'études est ainsi complété par cette description relativement précise, qui l'inscrit dans son secteur de formation et dans l'ensemble des programmes de formation professionnelle et technique. Toute cette information, qui constitue en fait un devis ministériel, sert de référence formelle pour les établissements d'enseignement dans la mise en œuvre locale

de la formation (voir le cahier 4 intitulé *Mise en œuvre locale de la formation*). Mais avant, pour faciliter l'implantation des programmes d'études, il convient de produire des documents de soutien pédagogique.

EN RÉSUMÉ

L'élaboration d'un programme d'études s'appuie sur le contenu du projet de formation, qui a été validé à l'étape précédente, c'est-à-dire sur les compétences et les buts à atteindre. Les compétences sont alors énoncées sous forme d'objectifs de formation. Les objectifs de formation sont accompagnés d'indicateurs de maîtrise des compétences qui spécifient tant les critères de performance relatifs aux résultats attendus que les conditions d'évaluation des compétences. Les objectifs ainsi formulés définissent les résultats attendus au terme de la formation et non les apprentissages nécessaires pour assurer la maîtrise des compétences. L'évaluation critériée, qui est privilégiée dans l'approche par compétences, vise à évaluer la maîtrise de la compétence de chaque personne au terme de sa formation, compte tenu des critères de performance inscrits au programme d'études. Celle-ci diffère donc fondamentalement de l'approche normative généralement utilisée en éducation, qui vise à établir la performance d'un individu par rapport à celle d'un groupe.

La structuration du programme d'études consiste à établir des liens entre les objectifs de formation de façon à permettre aux établissements d'enseignement de planifier une organisation pédagogique et scolaire garantissant la cohérence

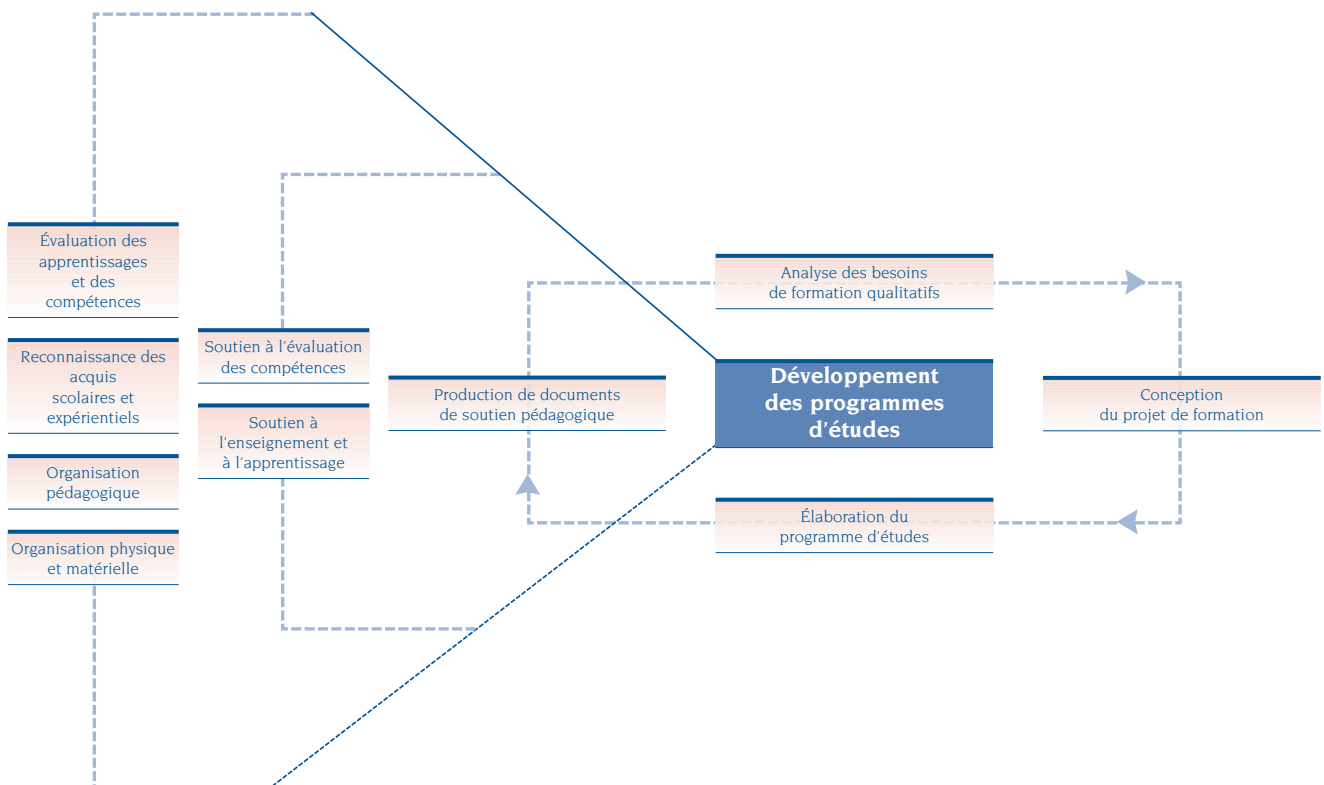
de la formation et l'intégration des apprentissages. On peut faire la démonstration de ces liens au moyen d'instruments comme la matrice des compétences et le logigramme, entre autres.

5 La production de documents de soutien pédagogique

Les programmes de formation professionnelle et technique sont généralement élaborés par un ministère ou par une instance gouvernementale accréditée en vue de satisfaire au mieux les besoins de formation de l'ensemble du pays. Toutefois, la responsabilité de la mise en œuvre des programmes d'études revient plutôt aux différents établissements d'enseignement dispersés sur l'ensemble

du territoire, c'est-à-dire à une majorité de personnes n'ayant pas participé directement à leur conception et rédaction. Dans ce contexte, la réussite de l'implantation des programmes d'études requiert un soutien pédagogique important de façon à faciliter, dans chaque établissement en cause, l'atteinte des objectifs poursuivis. Ce soutien se concrétise le plus souvent par la production de documents d'accompagnement portant sur l'enseignement et l'apprentissage, d'une part, et sur l'évaluation, d'autre part. Ces documents apportent l'information complémentaire au programme d'études qui permettra à l'équipe chargée d'en assurer l'implantation de faire des choix judicieux en ce qui concerne l'organisation pédagogique et scolaire, autant pour les activités

Figure 6 Production de documents de soutien pédagogique



d'enseignement que pour les activités d'évaluation. Ces documents portent généralement sur :

- l'organisation matérielle;
- les orientations pédagogiques;
- les perspectives d'évaluation des apprentissages et des compétences;
- la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels.

5.1 Le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage

L'approche par compétences en formation professionnelle et technique implique des stratégies pédagogiques novatrices, dans la mesure où le seul recours à des formules d'enseignement traditionnelles comme l'enseignement magistral ne convient guère à l'acquisition et à la maîtrise de compétences observables et mesurables dans des contextes équivalant à des situations de travail réelles.

Une compétence, nous l'avons dit, est multidimensionnelle, et les apprentissages à réaliser dans le cadre d'un programme d'études visent donc l'acquisition, non seulement des connaissances (savoirs), mais également d'habiletés (savoir-faire) et l'adoption de comportements particuliers (savoir-être) dans un ensemble intégré correspondant aux exigences du métier ou de la profession. Cette particularité de l'approche par compétences exige une modification du mode d'intervention du personnel enseignant, qui doit être orienté davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement comme tel. Le rôle de ce dernier se transforme : désormais il guide et accompagne la personne en formation dans ses apprentissages. Il faut en conclure

que le rôle ou la responsabilité des apprenants et des apprenants change aussi fondamentalement. Ces derniers sont responsables du processus d'acquisition de compétences en ce qu'ils doivent tirer profit de toutes les ressources mises à leur disposition. Cela exige de leur part une très grande autonomie et un engagement profond envers le but recherché.

De fait, en formation professionnelle et technique, les enseignantes et les enseignants doivent posséder à la fois un solide bagage théorique et une vaste expérience pratique. Que ce soit en mécanique automobile ou en cuisine, par exemple, les membres du corps enseignant doivent posséder une solide formation pertinente et avoir, de préférence, exercé le métier ou la profession pendant quelques années au moins.

La qualité de l'implantation des programmes d'études et de la formation elle-même, il va sans dire, de même que la rigueur dans l'évaluation des compétences seront d'autant plus grandes que les établissements d'enseignement auront le soutien du ministère ou de l'organisme chargé de l'élaboration des programmes d'études pour ce qui est de la mise en œuvre, et ce, sur les plans de l'organisation pédagogique, matérielle et de l'évaluation. Il convient de noter que la salle de classe n'est plus l'unique lieu d'apprentissage : les laboratoires, les ateliers spécialisés et le milieu de travail proprement dit sont aussi des lieux indispensables à cette activité.

5.1.1 L'organisation pédagogique

Dans l'approche par compétences, le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage s'effectue en fonction de

la démarche des personnes en formation. Le découpage des activités d'apprentissage basé sur la logique interne des disciplines ne se prête plus à la mise en œuvre de la formation.

On cherchera plutôt à mettre en relation les apprentissages généraux et les apprentissages particuliers; on favorisera de plus leur intégration et le transfert des acquis d'un cours à l'autre. Ces modalités de formation exigent une franche collaboration et une concertation soutenue entre tous les enseignants et enseignantes. Le découpage des cours n'est donc pas fait en fonction des disciplines à enseigner, mais plutôt des apprentissages à effectuer. Sur la base du logigramme des compétences conçu au moment de la structuration du programme d'études (voir rubrique 4.3), les savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir sont regroupés dans des cours. Ces regroupements visent une certaine économie des apprentissages, tout en tenant compte de leur degré de complexité et de leur intégration ainsi que du transfert des acquis. Le découpage des cours s'effectue également à partir des possibilités matérielles et des différents lieux de formation.

5.1.2 L'organisation physique et matérielle

Il ne peut guère y avoir d'apprentissage et d'acquisition de compétences en formation professionnelle et technique sans accès à l'équipement, à l'outillage et au matériel utilisés dans le métier ou la profession en cause, ce qui nécessite souvent des dépenses importantes, mais inévitables. L'acquisition de compétences professionnelles répondant aux exigences du milieu de travail ne peut se faire que dans un environnement semblable au milieu de

travail réel. C'est pour cela qu'il est essentiel, au moment d'élaborer les programmes d'études, de s'interroger sur la faisabilité organisationnelle des apprentissages. Les établissements scolaires disposent-ils des laboratoires, ateliers et autres moyens de formation jugés nécessaires? Est-il possible d'établir un partenariat avec les entreprises de la région en vue de partager certaines ressources physiques et matérielles? Les établissements scolaires disposent-ils des ressources humaines, matérielles et financières essentielles à la mise en œuvre du programme d'études? Voilà autant de questions qui doivent être posées tout au long du processus de développement des programmes d'études.

La définition des conditions d'organisation physique et matérielle requises pour implanter un programme d'études constitue un élément de planification essentiel à la mise en œuvre de la formation dans les établissements d'enseignement qui seront autorisés à l'offrir.

L'analyse de faisabilité effectuée dès la deuxième étape du développement des programmes d'études, soit au moment de la conception et de la validation du projet de formation, permet d'estimer les besoins du point de vue de l'organisation physique et matérielle. À ces besoins, s'ajoutent des considérations relatives aux lieux de formation.

Ainsi, il peut être décidé que des compétences nécessitant un investissement trop important du point de vue physique et matériel devront être acquises en dehors de l'établissement scolaire, soit directement sur le marché du travail. Une telle décision doit cependant être prise en concertation avec les représentantes et les représentants du marché du travail,

car elle exige que des partenariats soient créés avec les entreprises du milieu socioéconomique en cause (stages, alternance entre le travail et les études, etc.). Les cahiers 2 et 4 de la présente série, qui portent sur la gestion centrale de la formation et sur la mise en œuvre locale de la formation, traitent abondamment des partenariats entre l'école et l'entreprise.

Cette première analyse permet seulement d'estimer les besoins en matière d'organisation physique et matérielle compte tenu du mode de formation retenu et d'évaluer sommairement les coûts d'implantation en vue de la prise de décision.

C'est seulement après (ou pendant) l'élaboration du programme d'études que les rédactrices-conceptrices et les rédacteurs-concepteurs pourront rédiger un document de soutien pédagogique plus détaillé visant à soutenir les établissements qui seront chargés de l'implanter. Ce document constitue un guide d'organisation pédagogique et matérielle qui pourrait porter sur :

- les besoins et les exigences en matière de ressources humaines (enseignantes et enseignants, en particulier);
- les besoins en mobilier, équipement et outillage;
- les besoins en ressources matérielles pour la réalisation des projets pédagogiques;
- les besoins relatifs à l'aménagement (construction ou réhabilitation) des locaux de formation (salles de classe, laboratoires et ateliers).

5.2 Le soutien à l'évaluation des compétences

La démarche de définition des objectifs associés aux compétences d'un programme d'études, nous l'avons vu, en précise les conditions d'évaluation et les critères de performance. Le soutien à l'évaluation consiste alors à doter les établissements d'enseignement des outils nécessaires pour qu'ils puissent interpréter de façon univoque ces conditions et ces indicateurs et procéder à une évaluation de la maîtrise des compétences respectueuse de l'esprit et de la lettre du programme d'études. Ces documents de soutien serviront également à la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels.

5.2.1 L'évaluation des apprentissages et des compétences

L'approche par compétences place la personne au centre de la démarche de formation, tout en la responsabilisant au regard de ses apprentissages, ce qui se trouve à modifier la conception même de l'évaluation. Celle-ci comporte deux fonctions complémentaires, mais bien distinctes : le soutien à l'apprentissage par la mesure et l'évaluation de sa progression (évaluation formative) et la sanction des apprentissages par la mesure du degré d'acquisition de la compétence au terme de la formation (évaluation sommative).

L'évaluation *formative* est désormais intégrée au processus d'apprentissage et elle s'exerce au quotidien. Elle consiste à recueillir des données afin de repérer les forces et les faiblesses des personnes en formation de façon à revoir et à adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression dans les apprentissages. Elle

permet donc à l'enseignante ou à l'enseignant de fournir la rétroaction nécessaire à l'élève afin qu'elle ou il poursuive son cheminement vers la maîtrise de la compétence.

L'évaluation formative est un outil de renforcement et de consolidation exceptionnel. Toutefois, les résultats de l'évaluation formative ne peuvent en aucun cas servir à sanctionner les apprentissages, puisqu'ils ne permettent pas d'observer la réalisation d'une tâche complète faisant appel à un ensemble intégré de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) correspondant à la compétence visée, mais plutôt à un ou à quelques aspects de la compétence. L'évaluation formative ne sert pas à mesurer la performance, mais à observer la démarche d'apprentissage et à corriger les erreurs.

L'évaluation sommative sert à statuer sur la maîtrise ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages et donc à déterminer la sanction appropriée. En général, cette sanction est de type dichotomique : succès ou échec, maîtrise ou non de la compétence par l'élève. L'approche par compétences souscrit à la pédagogie de la réussite, d'où l'importance de l'évaluation formative, qui renseigne au jour le jour, autant l'enseignante ou l'enseignant que l'élève, sur le degré de maîtrise des différents éléments d'apprentissage. L'évaluation formative permet d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression dans les apprentissages et de reprendre ou d'approfondir des apprentissages non consolidés essentiels pour la suite de la démarche. Dans ce contexte, l'évaluation sommative, qui consiste en une épreuve permettant à l'élève de démontrer la

maîtrise de la compétence, ne devrait servir qu'à confirmer la réussite de la formation. En cas d'échec, il est possible de prévoir une procédure d'enseignement correctif et de reprise d'épreuve.

L'approche par compétences privilégie l'évaluation critériée, c'est-à-dire un mode d'évaluation dans lequel la performance d'une personne dans l'accomplissement d'une tâche prescrite est jugée en fonction d'un seuil ou de critères de réussite déterminés lors de la formulation des objectifs. Ce seuil traduit les exigences relatives à la maîtrise de la compétence. L'évaluation critériée permet donc d'établir la réussite de l'élève en fonction d'un standard de performance établi et validé par les spécialistes du marché du travail. La performance de l'élève n'est donc pas comparée à celle d'autres élèves, mais à des types de résultats attendus, connus, maintes fois démontrés et illustrés en cours d'apprentissage.

Enfin, le standard de performance précise les conditions d'évaluation dans lesquelles l'élève doit être placé au moment où la maîtrise de la compétence est évaluée. De façon à répondre aux exigences du milieu du travail et à garantir la compétence des diplômées et des diplômés, les conditions d'évaluation sont définies à partir du contexte réel d'exercice de chaque compétence sur le marché du travail. De fait, l'évaluation sommative des compétences devrait s'effectuer dans un environnement le plus semblable possible au milieu de travail réel.

L'évaluation critériée s'effectue au moyen de différents instruments qui peuvent être conçus, en tout ou en partie, par le ministère ou l'organisme national

responsable de l'élaboration des programmes d'études et proposés aux établissements d'enseignement sous la forme d'un guide d'évaluation. Cette responsabilité peut aussi être complètement décentralisée vers les établissements d'enseignement. Dans tous les cas, les rédactrices et les rédacteurs d'épreuves trouveront l'information nécessaire directement dans le programme d'études, et ce, dans les objectifs, les critères de performance et le contexte de réalisation.

L'analyse des données pertinentes prévue dans le programme d'études permettra de définir les objets d'évaluation possibles pour n'en retenir que les plus significatifs, puisqu'il est impossible de tout évaluer. Les objets d'évaluation retenus seront repris dans des scénarios d'épreuves pour lesquelles il est aussi possible de proposer des fiches d'évaluation.

Même si l'on décidait de confier cette responsabilité aux établissements d'enseignement, il serait essentiel de concevoir de façon centralisée des prototypes de ces instruments afin que les équipes pédagogiques locales puissent se familiariser avec cette nouvelle façon de faire. Il en va de la qualité du système et de la crédibilité du diplôme. L'établissement de standards de compétences nationaux exige la comparabilité des compétences acquises, quel que soit l'établissement d'enseignement dans lequel la formation est offerte ou sa région d'appartenance.

5.2.2 La reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels

La reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels a pour objet de déterminer, d'évaluer et de reconnaître les compétences acquises lors d'un apprentissage

effectué antérieurement par l'adulte dans un autre cadre scolaire que celui du programme d'études visé ou à travers les expériences de travail et de vie. En formation professionnelle et technique, la reconnaissance des acquis permet notamment à la personne de retourner aux études et de poursuivre un cheminement scolaire adapté à ses besoins. Elle peut également mener des adultes à évoluer sur le plan professionnel en changeant d'emploi ou en progressant vers un emploi de complexité supérieure.

La reconnaissance des acquis est une façon d'adapter les pratiques des établissements d'enseignement aux besoins particuliers des adultes, en favorisant la progression dans les apprentissages directement rattachés à leur situation. En effet, l'adulte qui désire retourner aux études n'est pas intéressé à reprendre des apprentissages qu'il a déjà réalisés et il peut perdre beaucoup de motivation si le milieu scolaire n'est pas adapté à ses besoins.

L'approche par compétences favorise et permet la reconnaissance des acquis extrascolaires et expérientiels. Les principes de base en sont les suivants :

- les apprentissages effectués par la personne hors du système scolaire peuvent être valables et significatifs;
- les acquis résultant d'apprentissages extrascolaires peuvent être comparés aux compétences d'un programme d'études conduisant à un diplôme et être évalués sur cette base;
- dans l'évaluation effectuée pour reconnaître des acquis extrascolaires ou expérientiels, la rigueur et les exigences sont les mêmes que dans une situation normale d'apprentissage;

- les modalités de sanction des acquis extrascolaires et expérientiels sont identiques à celles des acquis scolaires.

Le portfolio est généralement le moyen utilisé pour faire reconnaître ses acquis. Il implique que l'adulte :

- précise ses objectifs de formation;
- répertorie ses apprentissages (scolarité et expériences de vie et de travail);
- analyse et synthétise ces apprentissages;
- relie ces apprentissages au contenu d'un programme d'études de manière à déterminer les compétences ou parties de compétence qu'il juge maîtrisées;
- réunisse les pièces justificatives des acquis déclarés.

Le portfolio ainsi conçu est analysé par une équipe de spécialistes de l'enseignement du domaine de formation en cause. À la suite de cette analyse, l'adulte est convoqué à une entrevue afin de déterminer les apprentissages susceptibles d'être reconnus.

L'analyse du portfolio et l'entrevue permettent ainsi de dresser la liste des compétences et parties de compétences susceptibles d'être reconnues. La personne est ensuite invitée, s'il y a lieu, à faire la démonstration de sa compétence lors d'épreuves particulières à l'évaluation des acquis. Cette étape est suivie d'une sanction reconnaissant ou non la compétence visée.

Au terme de la démarche de reconnaissance des acquis extrascolaires et expérientiels, un profil de formation est établi pour couvrir la partie manquante du programme d'études. On y trouve toutes les compétences non maîtrisées. Il ne reste plus alors à l'adulte qu'à suivre

un processus d'apprentissage destiné à lui assurer la formation qu'il n'a pas pour obtenir le diplôme souhaité.

EN RÉSUMÉ

Les programmes d'études en formation professionnelle et technique sont généralement élaborés par une instance gouvernementale en fonction de besoins nationaux alors que leur mise en œuvre se fait dans différents établissements d'enseignement par des équipes pédagogiques qui n'ont généralement pas participé directement à leur conception et à leur élaboration. En conséquence, pour assurer une offre de formation qui corresponde aux objectifs poursuivis, il est recommandé de prévoir un soutien pédagogique à l'implantation des programmes d'études. Ce soutien se concrétise le plus souvent par la production de documents d'accompagnement portant sur l'enseignement et l'apprentissage, d'une part, et sur l'évaluation des compétences, d'autre part. Ces documents apportent l'information essentielle à l'implantation des programmes d'études et à leur application. Il porte notamment sur :

- l'organisation matérielle;
- les orientations pédagogiques;
- les perspectives d'évaluation des apprentissages et des compétences;
- la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels.

CONCLUSION

L'identification des compétences du marché du travail et leur transposition en objectifs de formation représentent l'élément central de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique.

Plusieurs approches méthodologiques peuvent être utilisées pour réaliser les programmes d'études. Chaque pays qui entreprend un processus de refondation de son système de formation professionnelle et technique doit se donner un cadre méthodologique qui intègre les valeurs et les objectifs stratégiques qui doivent guider sa démarche éducative. En plus de préciser les modalités et le processus destiné à identifier et décrire les compétences des professions et métiers visés, le cadre méthodologique devrait permettre de statuer sur les caractéristiques des programmes d'études et leur articulation avec la formation générale et la formation continue. Il devrait, finalement, apporter des précisions sur le niveau de polyvalence ou de spécialisation qui devrait caractériser des programmes ainsi que sur les liens entre les objectifs de formation, les stratégies éducatives et les moyens d'enseignement.

Les programmes d'études et les guides ou documents d'accompagnement qui seront produits dans le respect de ce cadre méthodologique influenceront directement sur la qualité de la formation.

Dans ce contexte, la production de programmes d'études représente une démarche complexe qui nécessite beaucoup de rigueur. La mise en place d'une équipe centrale responsable soit de l'élaboration des programmes et du matériel offerts soit de la vérification des

normes ou standards appliqués à ces productions est susceptible de contribuer directement au succès des réformes amorcées.

Il est également possible et même souhaitable d'adopter une démarche méthodologique similaire dans le domaine de la formation sur mesure ou de la formation en entreprise.

Sans nécessiter la mise en place d'un cadre méthodologique aussi sophistiqué, l'élaboration de programmes de formation en entreprise reposant sur une démarche similaire à celle de la formation initiale est susceptible de favoriser l'articulation entre la formation initiale et la formation continue. Les approches de formation initiale et de formation continue se trouvent alors plus directement complémentaires.

Cette complémentarité facilite l'utilisation des objectifs et du contenu des programmes de formation initiale dans la réalisation de projets de formation continue. Les compétences identifiées lors de l'élaboration de projets de formation en entreprise peuvent contribuer à actualiser le contenu des programmes d'études de formation initiale.

Si on part du constat que les professions et métiers visés par les programmes d'études se modifient et évoluent notamment en rapport avec l'évolution des technologies et des modes de production, on conclut rapidement que pour maintenir et améliorer les standards de qualité des programmes d'études, il est impératif de se doter de mécanismes de révision et d'actualisation de leur contenu.

Un cycle différencié d'actualisation des programmes d'études peut être adopté en prenant notamment en considération le niveau de technicité d'un métier ou d'une profession.

Ce cycle peut être complété par la mise en place d'un processus de veille établi en association étroite avec les partenaires du marché du travail ainsi que des ministères et organismes gouvernementaux concernés. Cette veille pourrait

se centrer sur l'évolution des compétences (aspect qualitatif) ainsi que sur l'évolution des emplois (aspect quantitatif). Ces informations seront très précieuses lorsqu'arrivera le moment de déterminer les priorités d'action.

En terminant, rappelons que ce cahier fait partie d'une série de quatre dont les autres titres sont : *Orientations, politiques et structures gouvernementales*, *Gestion centrale de la formation* et *Mise en œuvre locale de la formation*.

MATRICE DES COMPÉTENCES

La matrice des compétences est un tableau à double entrée permettant de démontrer qu'il existe des liens entre les compétences particulières et les compétences générales. Ce tableau permet d'avoir une vision globale de la formation et il favorise l'approche-programme. La matrice des compétences est également utile au moment d'évaluer la cohérence du projet de formation.

Dans la matrice des compétences, les compétences générales sont disposées sur l'axe horizontal et les compétences particulières, sur l'axe vertical. Des liens sont établis pour rendre compte de la possibilité d'appliquer les compétences

générales préalablement acquises dans les activités d'apprentissage menant à l'acquisition de certaines compétences particulières ou encore dans la démonstration de leur maîtrise. Ainsi, par exemple, la compétence « établir des communications interpersonnelles » sera appliquée et éventuellement renforcée au moment d'exercer la compétence « vendre du matériel informatique ».

Les liens ainsi créés permettent, entre autres, de déterminer l'importance des compétences du point de vue des apprentissages nécessaires et d'en établir l'ordonnement dans le projet de formation.

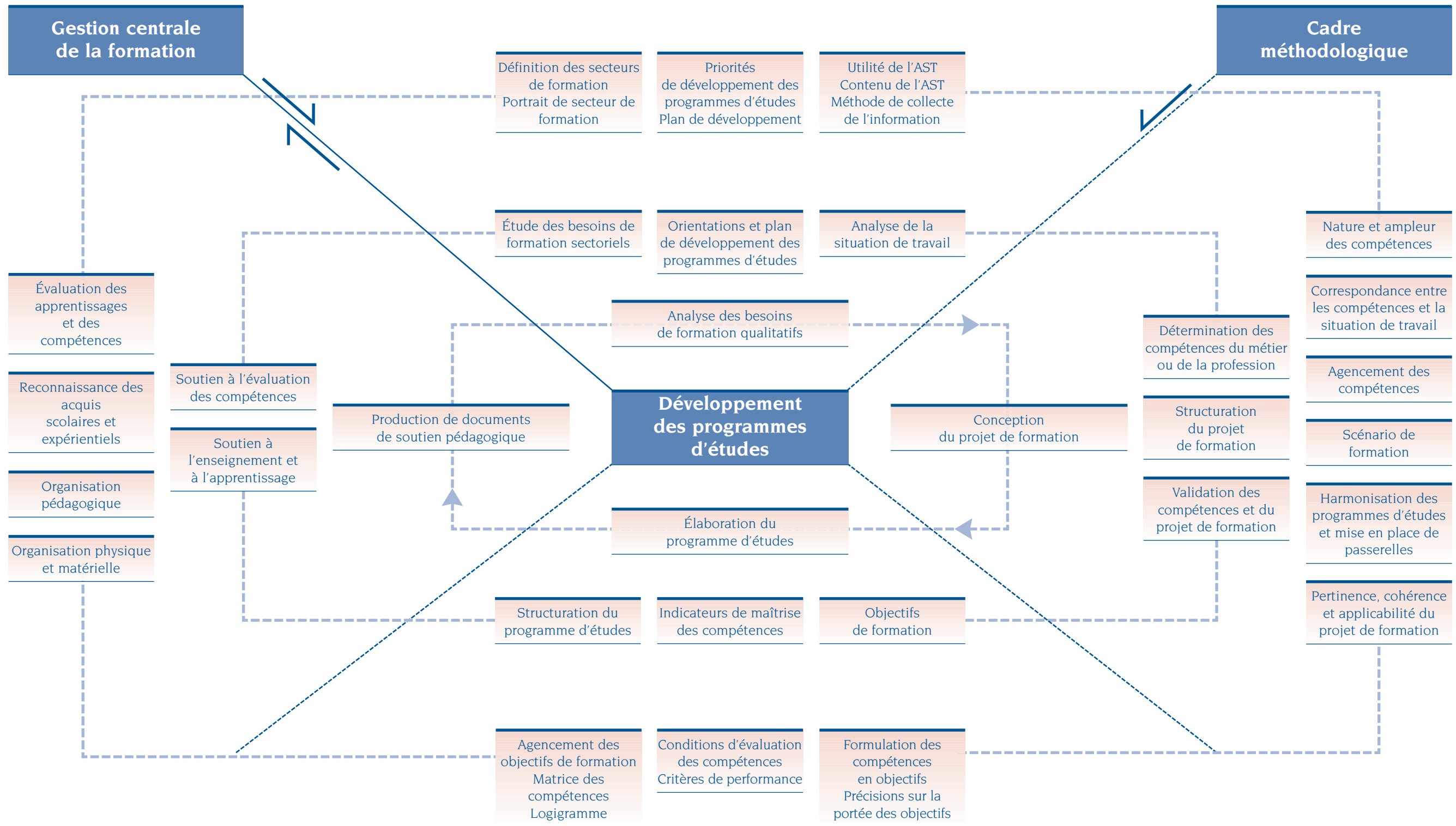
MATRICE

MATRICE DES OBJETS DE FORMATION		DURÉE (heures)		PROCESSUS (Grandes étapes)					COMPÉTENCES GÉNÉRALES (Activités connexes dans le domaine de la technologie, des disciplines, du développement personnel, etc.)											TOTAUX	
NUMÉROS	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS DE PREMIER NIVEAU			Prendre connaissance des directives	Organiser le travail	Effectuer le travail	Contrôler la qualité	Ranger et nettoyer	* Interpréter des dessins techniques	* Résoudre des problèmes de mathématiques appliqués au domaine	* Établir des liens entre le produit à fabriquer et le processus de production	Utiliser un poste de travail informatisé	* Contrôler la qualité de produits à la santé et à la sécurité	* Prévenir les risques d'atteinte à la santé et à la sécurité	* Effectuer des travaux d'atelier	* Utiliser des moyens de recherche d'emploi	* Adapter aux exigences associées aux nouvelles organisations du travail	NOMBRE D'OBJECTIFS	DURÉE DE LA FORMATION		
	Conduite de machines industrielles																				
	COMPÉTENCES PARTICULIÈRES (Tâches ou activités dans le cadre du métier et de la vie professionnelle)																				
	NUMÉROS																				
	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS DE PREMIER NIVEAU	T																			
	DURÉE (heures)		H						75	60	45	30	60	15	90	15	45		435		
1	Se situer au regard du métier et de la démarche de formation	s	30	▲	▲	▲	▲	▲	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
9	Manutentionner du matériel	c	30	▲	▲	▲	▲	▲	●	○	○	●	○	○	○	○	○				
12	Conduire des machines conventionnelles	c	105	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	●	●	●	●	●				
13	Conduire un système de production automatisé	c	105	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	●	●	●	●	●				
14	Entretenir la machinerie	c	90	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	●	●	●	●	●				
15	S'intégrer au marché du travail	s	105	▲	▲	▲	▲	▲	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
	NOMBRE D'OBJECTIFS	6																15			
	DURÉE DE LA FORMATION		465																900		

t: Type d'objectif de comportement ▲ Existence d'un lien fonctionnel ○ Existence d'un lien fonctionnel
 « c » ou de situation « s » ▲ Application d'un lien fonctionnel ● Application d'un lien fonctionnel
 * Compétences harmonisées avec le DEP Techniques d'usinage { Entre les compétences particulières et le processus { Entre les compétences générales et les compétences particulières

ANNEXE 2

Fiche synthèse



Mise en œuvre locale de la formation



La mise en œuvre locale de la formation

1 L'introduction

L'actualisation de l'offre nationale de formation professionnelle et technique (FPT) a lieu dans un contexte de complémentarité et de responsabilités partagées entre les autorités de tutelle de l'État, c'est-à-dire le ou les ministères, qui sont maîtres d'œuvre, et les établissements de formation, qui assurent la prestation des services éducatifs.

Le rôle dévolu à l'État en matière de planification stratégique, de développement des programmes et de coordination trouve son aboutissement dans la mise en œuvre locale des actions de formation. Dans la plupart des systèmes, cette responsabilité de mise en œuvre de la formation est partagée entre un pouvoir organisateur régional (académie, gouvernorat, direction de la FPT, commission scolaire, etc.) et un réseau d'établissements de formation. On observe au sein des systèmes éducatifs une nette tendance vers la décentralisation des décisions et la responsabilisation des établissements de formation. Servant de relais, l'organisme régional joue aussi un rôle de traduction des politiques ministérielles, de soutien et d'animation auprès du réseau d'établissements placé sous sa tutelle et de

concertation entre les partenaires régionaux. En fonction de cette tendance évolutive bien marquée, ce cahier porte une attention particulière à la gestion d'un établissement de FPT dans un contexte d'accroissement de l'autonomie de gestion.

Dans un tel cadre, l'établissement de formation dispose d'une marge de manœuvre plus importante pour mettre en place l'ensemble des conditions permettant aux élèves d'acquérir les compétences visées dans des secteurs de formation donnés et pour offrir ses activités en fonction des besoins en main-d'œuvre des entreprises et de la main-d'œuvre elle-même sur le plan local, régional, national, voire international.

Dans la recherche d'un équilibre dynamique entre centralisation et décentralisation, il revient aux établissements de formation d'offrir des prestations adaptées aux élèves, tout en tenant compte des politiques gouvernementales, des encadrements ministériels et des orientations locales dans la gestion quotidienne de l'activité éducative. Il importe donc que ces établissements disposent d'une marge de manœuvre ainsi que des compétences et des ressources nécessaires pour remplir leur mission. L'efficacité du système tient donc à l'équilibre entre les grandes

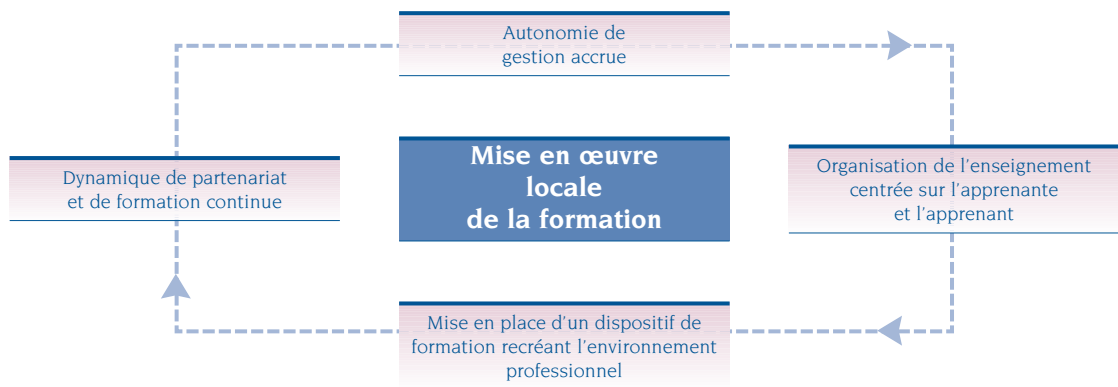
orientations étatiques en matière de développement de la formation professionnelle et technique et la responsabilisation des établissements dans la mise en œuvre de cette mission.

Un certain nombre de caractéristiques fondamentales distinguent les établissements de formation évoluant dans un système fondé sur l'acquisition de compétences. Ces caractéristiques témoignent de la cohérence existant entre les orientations et politiques gouvernementales et

le contexte administratif et pédagogique dans lequel évoluent effectivement les établissements. Elles sont au nombre de quatre :

- une autonomie de gestion accrue;
- une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenante et l'apprenant;
- un dispositif de formation recréant l'environnement professionnel;
- une dynamique de partenariat et de formation continue.

Figure 2 Mise en œuvre locale de la formation



2 Une autonomie de gestion accrue

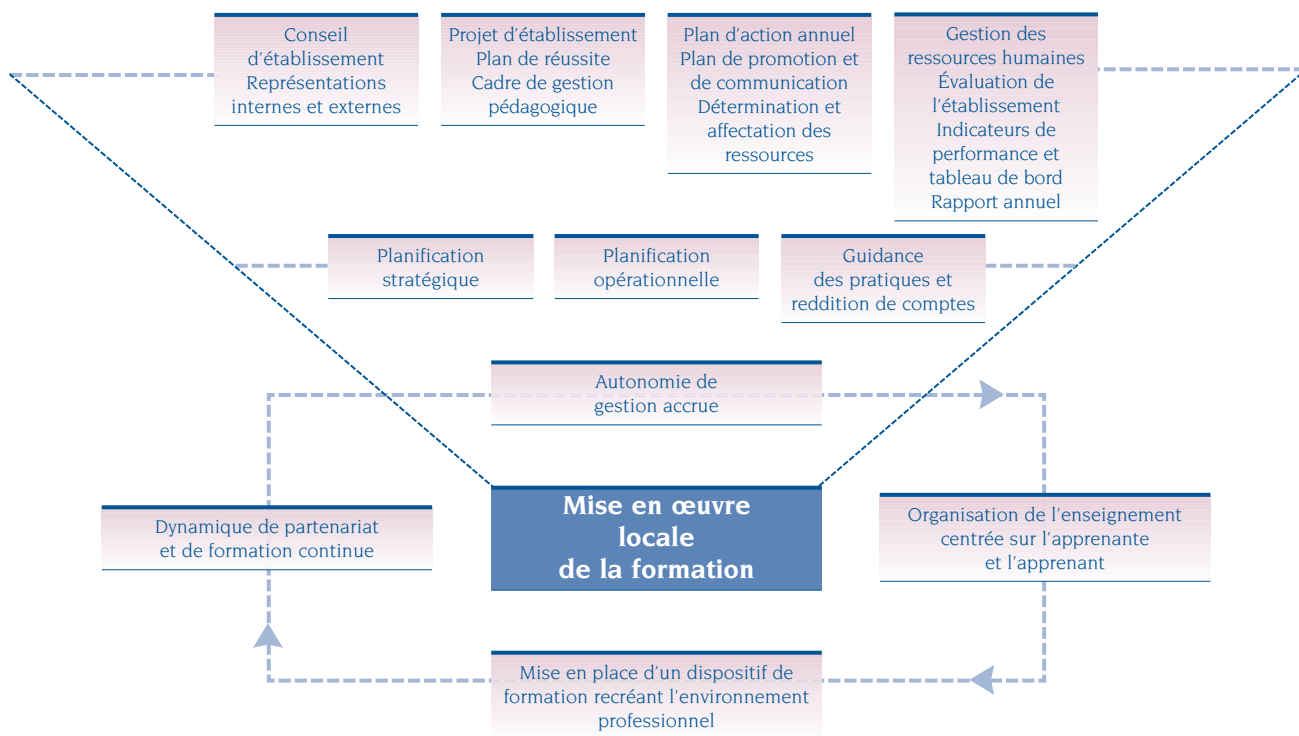
L'établissement de formation est le pivot de l'ensemble du système de formation. C'est en fonction de la nature et de l'efficacité de son activité que les efforts déployés par tous les autres acteurs du système engagés dans le développement de la FPT porteront fruit ou non. L'établissement de formation demeure le lieu ultime de la traduction des grandes orientations et des politiques ministérielles en

prestation immédiate de services de formation de proximité. Il doit donc disposer d'une autonomie de gestion suffisante pour faire les choix qui s'imposent selon sa spécificité et son environnement. Dans la mesure des contraintes existantes, l'établissement de formation doit pouvoir disposer de ressources humaines et financières correspondant aux exigences des programmes d'études qu'il doit offrir, ainsi que des attentes de ses partenaires et de ses élèves.

À cet effet, les orientations gouvernementales devraient favoriser, par des politiques et des pratiques de décentralisation,

l'autonomie accrue des établissements de formation et une plus grande responsabilisation des gestionnaires.

Figure 3 Autonomie de gestion accrue



2.1 La planification stratégique

La planification stratégique consiste en la conception et l'ordonnement de plans d'action pluriannuels. Elle s'articule à partir de la mission, du contexte, des enjeux et des orientations retenues pour la gestion et le développement de la formation professionnelle et technique. Comme on l'a signalé dans les deux premiers cahiers de cette série, dans ses

éléments fondamentaux, elle relève des autorités gouvernementales de tutelle responsables de la maîtrise d'œuvre et du développement de la FPT. Ainsi, les finalités et les objectifs globaux du système éducatif font l'objet de lois et de politiques gouvernementales établissant le cadre dans lequel toute activité éducative doit s'exercer, indépendamment de la mission particulière des ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial ou universitaire).

Conformément aux orientations gouvernementales et dans la perspective d'une autonomie accrue, les établissements de formation sont invités à préciser leur mission à l'échelle locale et les moyens qu'ils comptent adopter pour la remplir. Cette démarche se concrétise généralement par l'adoption d'un projet d'établissement. Le projet d'établissement permet de visualiser les choix et les orientations privilégiés par l'établissement pour s'acquitter de sa mission et d'inscrire ceux-ci dans une perspective pluriannuelle. En somme, le projet d'établissement constitue à l'échelle de ce dernier un type de planification stratégique.

Par ailleurs, les pays où des mesures de décentralisation ont été mises en place ont souvent eu recours à la création d'un conseil d'administration ou d'orientation pour assurer une gestion partenariale de l'établissement de formation, ou encore au renforcement du comité déjà en place.

2.1.1 Le conseil d'établissement

Lorsque l'État choisit d'accorder une plus grande autonomie aux établissements de formation, il propose généralement la mise en place d'une structure de gestion reposant sur la participation des acteurs internes et externes. Cette structure est en quelque sorte un conseil d'administration, et elle est souvent appelée, pour cette raison, « conseil d'établissement ». Elle détient certains pouvoirs décisionnels dont celui de l'approbation, du suivi et de l'évaluation du projet d'établissement. Pour des raisons d'efficacité, il est souhaitable que le conseil d'établissement comprenne une vingtaine de membres au plus. Il est composé, le plus souvent, de représentantes et représentants des

enseignantes ou enseignants, des élèves, des autres membres de l'établissement ainsi que de groupes socioéconomiques ou associatifs et, s'il y a lieu, de parents. La direction participe aux séances du conseil d'établissement, mais sans droit de vote.

Le conseil d'établissement a des pouvoirs et des responsabilités clairement définis par un cadre légal, par exemple l'adoption du projet d'établissement, du rapport annuel et du budget annuel. De plus, en tant que garant du fonctionnement de l'établissement, il doit fournir tout renseignement exigé par les autorités locales ou nationales. Suivant le contexte, il pourrait se prononcer sur :

- l'enrichissement et l'adaptation des programmes d'études nationaux et l'élaboration de programmes d'études locaux;
- les modalités d'application du régime pédagogique ou du règlement sur les études;
- la mise en œuvre de programmes de services complémentaires et particuliers;
- la répartition du temps alloué à chaque matière;
- les modifications à l'horaire d'enseignement concernant des activités éducatives;
- la politique d'encadrement des élèves;
- les règles de conduite des élèves et les sanctions possibles;
- l'organisation de services, dans les locaux de l'établissement, à des fins culturelles, sportives ou communautaires.

De même, il pourrait donner son avis sur :

- la modification de la mission de l'établissement;
- les critères de sélection du personnel de l'établissement;
- le choix des manuels scolaires et du matériel didactique;
- toute mesure destinée à faciliter la bonne marche de l'établissement;
- toute amélioration de l'organisation des services proposés par les autorités, la communauté ou le secteur socio-économique.

Dans le contexte de ses activités, le conseil d'établissement pourrait aussi :

- informer la communauté des services offerts par l'établissement et témoigner de leur qualité;
- ratifier des ententes avec d'autres établissements et des entreprises;
- approuver l'organisation d'autres services que ceux qui sont prévus dans le régime pédagogique ou au règlement sur les études;
- approuver des ententes avec des personnes ou des organismes pour la fourniture de biens et de services;
- solliciter ou recevoir des dons, des legs, des subventions ou d'autres contributions compatibles avec la mission de l'établissement.

2.1.2 Les représentations internes et externes

Différents comités internes ou externes permettent à l'établissement de formation d'obtenir des renseignements pertinents pour la planification stratégique et l'élaboration de son projet. À l'interne, des comités constitués d'enseignantes ou d'enseignants, d'élèves, de parents et de

représentantes ou de représentants d'entreprises et du milieu peuvent être mis en place à des fins diverses : organisation pédagogique ou administrative, activités étudiantes ou de loisir, arrimage école-entreprise, etc. Ces comités sont autant de regroupements qui permettent l'évaluation continue et le recadrage des objectifs de l'établissement. À l'externe, la représentation de l'établissement au sein des différents comités de concertation régionale en matière de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi, des chambres d'industrie et de commerce ou de métiers et des comités interministériels sont autant d'occasions de faire valoir le point de vue des artisans de la formation et de connaître les attentes des différents partenaires. Cette représentation tant interne qu'externe est essentielle à l'intégration active de l'établissement dans l'important système de formation de la main-d'œuvre.

2.1.3 Le projet d'établissement

Le projet d'établissement correspond à la vision qu'a l'établissement relativement à la formation de l'élève, vision qu'il actualise par des orientations, des priorités et des pratiques éducatives.

En plus d'affirmer la volonté de l'établissement d'assurer aux élèves de la FPT une formation de qualité fondée sur le développement de la personne, le projet d'établissement porte en grande partie sur la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et susceptible de contribuer au développement socioéconomique du pays. En conséquence, les partenaires sociaux et économiques sont généralement invités à participer à sa conception.

De fait, un projet d'établissement pertinent et mobilisateur nécessite la concertation et l'adhésion tant du personnel de l'établissement comme tel que de ses partenaires locaux et de son effectif étudiant. Une vision d'avenir, une conception partagée et un engagement réel dans l'action sont les éléments fondamentaux du projet d'établissement, qui constitue un outil de planification devant :

- proposer une définition claire des buts poursuivis par l'établissement;
- définir les valeurs et les orientations pédagogiques à privilégier au sein de l'établissement;
- tenir compte des grandes tendances sociales et demeurer tourné vers l'avenir;
- s'orienter vers l'action et ainsi servir de cadre aux décisions tant individuelles que collectives;
- intégrer les diverses activités de l'établissement;
- faire l'objet d'une animation continue et d'une supervision appropriée;
- faire l'objet d'évaluations périodiques.

Le défi principal que présente le projet d'établissement est que celui-ci devienne une référence fondamentale dans le déroulement de l'activité pédagogique quotidienne et qu'il s'inscrive résolument dans une perspective valorisant la réussite scolaire et favorisant l'insertion en emploi. C'est pourquoi il est le plus souvent assorti d'un plan de réussite et d'un cadre de gestion pédagogique.

2.1.4 Le plan de réussite

Dans plusieurs pays, les autorités ministérielles demandent aux établissements de formation de produire un « plan de réussite » ou un « contrat de

performance ». Cette approche s'inscrit dans une politique contractuelle axée sur les résultats. Une autonomie accrue est accordée à l'établissement de formation, mais, en contrepartie, on exige de rendre compte des résultats atteints. Les résultats recherchés constituent des cibles qui seront prises en compte lors de la planification stratégique. Lorsque la réussite scolaire est la cible majeure du projet d'établissement, elle fait l'objet d'une analyse systématique intégrée à un plan de réussite. On accorde une attention accrue à la situation des élèves en l'évaluant, par exemple, en fonction :

- des caractéristiques des programmes d'études offerts;
- des modes d'organisation de la formation;
- de l'encadrement des apprentissages (qualité des stages et récupération);
- des modes d'évaluation des apprentissages.

De façon plus précise, le personnel de l'établissement est amené à recueillir et à compiler des données sur :

- le nombre d'élèves diplômés au terme de la formation;
- le taux d'abandon et le moment où l'abandon survient;
- le nombre d'échecs et les modules concernés;
- le comportement des élèves à l'égard de leurs propres apprentissages;
- le taux d'absentéisme;
- le taux de placement;
- les rétroactions des partenaires de l'industrie, des formateurs supervisant les stagiaires et des employeurs.

Les observations recueillies serviront de base à une réflexion sur l'ensemble des facteurs de réussite des élèves et à l'établissement d'un diagnostic institutionnel. Plusieurs éléments peuvent ainsi être considérés :

- la démarche d'admission ou de sélection des élèves;
- les années de scolarité à l'entrée en formation;
- les activités et le matériel technico-pédagogiques ainsi que les locaux;
- la relation entre les enseignantes et enseignants et les élèves;
- les caractéristiques socioéconomiques des élèves;
- les exigences des programmes et les préalables académiques;
- les pratiques d'évaluation continue et certificative.

Les constats effectués à l'étape du diagnostic permettent de fixer des objectifs mesurables et de préciser les moyens de les atteindre. La démarche débouche sur un plan de réussite permettant non seulement d'améliorer la qualité de la formation, mais aussi d'augmenter le nombre des élèves diplômés. À cette étape, il faut faire en sorte que tout le personnel se concerte et que les élèves participent à la réalisation du plan de réussite. Le diagnostic peut permettre de dégager des éléments intrinsèques et extrinsèques relativement à l'activité éducative de l'établissement. Lors de la conception du plan de réussite, il faut tenter de définir les responsabilités particulières de chaque groupe d'intervenants et celles de l'établissement pour pouvoir offrir des mesures d'aide directe à l'élève ou à la communauté éducative, selon les besoins.

Outre qu'il porte sur la réussite des élèves, ce plan peut proposer des solutions pouvant contribuer à valoriser la formation professionnelle et technique auprès des jeunes et ainsi augmenter le nombre de filles dans les métiers traditionnellement réservés aux garçons.

2.1.5 Le cadre de gestion pédagogique

Dans le prolongement du projet d'établissement, le cadre de gestion pédagogique propose une démarche traduisant la conception de l'apprentissage prévalant dans l'établissement, ainsi que ses modalités concrètes d'application. Dans un établissement de formation professionnelle et technique, le cadre de gestion pédagogique a avantage à tenir compte de deux paramètres en matière d'éducation, soit l'individuation et le marché. Si la mission de l'établissement est largement fonction des besoins des entreprises et des exigences de développement économique d'un pays ou d'une région, le système scolaire, lui, doit former des individus autonomes, différents les uns des autres et capables de s'adapter à de multiples situations. De plus, ces individus doivent avoir des compétences suffisamment vastes pour être mobiles et pouvoir acquérir des savoirs commandés par de nouveaux besoins. Il importe donc, avant même d'aborder les modalités concrètes d'application du cadre de gestion pédagogique, de clarifier la conception d'apprentissage prévalant dans l'établissement et de rappeler régulièrement l'équilibre qu'il faut maintenir entre, d'une part, la préparation des élèves en vue de leur intégration au marché du travail et, d'autre part, l'acquisition de compétences fondamentales, transférables dans plusieurs secteurs d'activité.

Le cadre de gestion pédagogique sert aussi de guide pour toutes les questions relatives à l'enseignement et en précise les modalités d'application, de supervision et de contrôle. Il détermine les conditions dans lesquelles l'apprentissage doit s'effectuer afin de tenir compte du projet d'établissement et de faire acquérir aux élèves les compétences prévues aux programmes. Il prend en considération, entre autres :

- les contenus des programmes d'études et des guides d'organisation pédagogique;
- les règles de la planification annuelle de l'enseignement, pour chaque programme d'études;
- les modalités de rédaction et de présentation des plans de cours;
- les stratégies d'enseignement;
- les modalités de rattrapage à l'intention des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage;
- le règlement en matière de mesure et d'évaluation;
- la procédure interne relative à la préparation et à la passation des examens;
- la démarche de supervision pédagogique des enseignantes et enseignants;
- le stage probatoire des nouveaux enseignants et enseignantes;
- la politique en matière de sorties éducatives et d'activités complémentaires;
- les modalités relatives aux stages;
- les modalités d'organisation de la formation selon le mode de l'alternance.

Le projet d'établissement, le plan de réussite scolaire et le cadre de gestion pédagogique sont des éléments de planification stratégique qui ne peuvent être

conçus en vase clos. Faisant appel à la concertation et au partenariat entre toutes les parties concernées par la formation, ils doivent faire l'objet d'une supervision appropriée et d'une évaluation périodique rigoureuse.

Dans un souci de cohérence de la mise en œuvre locale de la formation, les éléments de planification stratégique, dont il a été question ci-dessus, trouvent leur aboutissement dans la planification opérationnelle.

2.2 La planification opérationnelle

La planification opérationnelle consiste à traduire ou à intégrer les éléments de planification stratégique dans l'organisation de l'activité de formation au sein de l'établissement, et ce, dans des actions à court terme. C'est en quelque sorte une étape d'anticipation des besoins et de planification des opérations, mais, cette fois-ci, sur une base annuelle.

2.2.1 Le plan d'action annuel

Le plan d'action annuel découle du projet d'établissement et cible de façon plus particulière les activités qui seront privilégiées au cours du cycle de gestion pour actualiser les valeurs et les orientations du projet d'établissement. Le plan d'action propose généralement des chantiers ou des dossiers de développement, précise les objectifs à atteindre, détermine des responsabilités et fixe des échéances. Il est la traduction du projet d'établissement et du plan de réussite en objectifs concrets pour chaque type d'activité : les activités pédagogiques et les activités de gestion et de vie scolaire.

2.2.2 Le plan de promotion et de communication

La valorisation de la formation professionnelle et technique demeure un objectif de première importance. Cette formation doit devenir pour les jeunes un premier choix de carrière et non un choix fait par défaut ou par dépit, comme c'est parfois le cas à la suite d'un échec scolaire ou d'une réorientation consécutive à une expérience décevante dans les études supérieures. Bien que cette mission de valorisation de la formation professionnelle et technique soit partagée entre plusieurs acteurs de la société, autant du monde de l'éducation que du marché du travail, il n'en reste pas moins que ce sont les établissements de formation qui sont les mieux placés pour en faire la promotion. Ce sont généralement eux qui possèdent l'information la plus à jour concernant les besoins de main-d'œuvre dans le ou les secteurs qu'ils occupent et les programmes d'études qu'ils offrent. De plus, ils connaissent leur environnement immédiat et les façons d'entrer efficacement en contact avec les candidates et les candidats potentiels.

Ils y trouvent, bien sûr, un avantage immédiat et directement proportionnel à leurs efforts de recrutement, mais, surtout, ils contribuent à rehausser leur image dans la communauté et à faire comprendre l'importance de l'éducation et de la formation pour le développement socio-économique de leur région.

L'effectif scolaire est un élément majeur de la viabilité des établissements de formation professionnelle et technique,

puisque les budgets attribués sont généralement en relation directe avec le nombre d'élèves inscrits. De plus, les demandes d'admission dans un établissement de formation sont souvent une indication de sa notoriété, puisque, dans bien des cas, les candidates et candidats ont la possibilité de s'inscrire dans le programme et l'établissement de leur choix. Il importe donc de bien planifier, sur une base annuelle, les activités d'information et de recrutement des candidates et des candidats.

Les établissements de formation sont généralement autorisés à offrir certains programmes d'études selon une carte des enseignements déterminée à l'échelle nationale³. En fonction des autorisations accordées par le ministère ou l'organisme responsable de la formation professionnelle et technique, les établissements doivent établir des stratégies et trouver des moyens d'informer les personnes susceptibles de s'inscrire à leurs programmes. Les candidates et candidats potentiels peuvent être des jeunes ou des adultes déjà inscrits dans des établissements de formation générale. Il peut aussi s'agir de personnes ne suivant aucun programme de formation, étant sur le marché du travail ou n'ayant pas d'emploi.

En plus des programmes de formation initiale autorisés par le ministère de tutelle, les établissements offrent, la plupart du temps, des programmes de formation continue ou de recyclage à l'intention des travailleuses et travailleurs; il faut alors diversifier la stratégie d'information et de recrutement et l'adapter à l'effectif ciblé. De fait, les établissements doivent

³ Voir les cahiers 1 et 2 de cette série intitulés *Orientations, politiques et structures gouvernementales* et *Gestion centrale de la formation*.

établir chaque année un plan de promotion à l'intention de tous les types de candidates et candidats. Ce plan implique habituellement :

- la préparation et la diffusion d'un dépliant renfermant la monographie des programmes de formation initiale et de formation continue, ainsi que les conditions d'admission à chaque programme;
- un plan de placement publicitaire dans les journaux ou les revues spécialisées;
- la participation à des salons et à des colloques s'adressant à des clients et à des fournisseurs industriels, à des jeunes et à des adultes à la recherche d'une formation ou d'un emploi, à des conseillères et conseillers en orientation et à des représentantes et représentants d'établissement d'enseignement général;
- des activités de type *portes ouvertes* ou *étudiant d'un jour*;
- des conférences de presse pour promouvoir les activités de l'établissement.

Les établissements utilisent dans leur plan de promotion toutes les données susceptibles d'inciter les candidats et les candidates à s'inscrire chez eux :

- les caractéristiques intrinsèques des formations offertes ainsi que les particularités, les défis et les centres d'intérêts liés aux métiers ou aux professions auxquels elles conduisent;
- le taux d'insertion en emploi des élèves diplômés, pour chaque programme offert;
- les besoins en main-d'œuvre par métier ou profession;
- les perspectives de carrières accessibles aux femmes;

- la performance et les succès des anciens élèves diplômés au sein de l'industrie;
- les besoins en main-d'œuvre dans les secteurs de pointe ou les secteurs en développement.

Afin d'assurer l'efficacité de son plan de promotion, l'établissement de formation est amené à travailler avec plusieurs interlocuteurs dont les partenaires socio-économiques intéressés à se prévaloir de la formation, les organismes chargés du recyclage de la main-d'œuvre et les personnes diffusant l'information scolaire et professionnelle aux jeunes. L'établissement doit, de plus, être à l'affût de tous les nouveaux besoins de l'industrie, y ajuster son offre de formation et actualiser son plan de promotion en conséquence. L'objectif est de convaincre les personnes concernées de la valeur ajoutée que représente la formation professionnelle et technique tout en mettant en valeur l'établissement qui en fait la promotion.

La réalisation du plan de promotion est une véritable opération de mise en marché qui nécessite des ressources budgétaires et la révision annuelle des stratégies déployées en fonction de l'évolution des programmes, du marché de l'emploi et des besoins en matière de compétences manifestés par les candidats et candidates.

2.2.3 La détermination et l'affectation des ressources

Les ressources que l'établissement pourra consacrer à la mise en place de la formation sont déterminées à la fois par l'analyse des conditions essentielles à l'atteinte des objectifs de formation et les allocations prévues dans les règles

budgétaires nationales et, s'il y a lieu, l'anticipation des revenus autonomes de l'établissement. L'affectation des ressources dépend des priorités et des obligations de l'établissement, à qui on cherche de plus en plus à accorder une certaine latitude en matière décisionnelle.

La plus grande partie du financement d'un établissement de formation provient généralement de l'État. Cependant, les établissements de formation professionnelle et technique ont de plus en plus accès à d'autres sources de financement. Ils ont, par exemple, la possibilité de produire eux-mêmes des revenus en organisant des activités de formation pour les entreprises ou les partenaires socio-économiques responsables de l'insertion de la main-d'œuvre dans le marché du travail. Comptabilisés aux fins de la planification budgétaire, ces revenus sont généralement très appréciés dans la mesure où ils s'ajoutent aux sommes allouées par l'État.

La détermination des ressources

L'ampleur des ressources accordées à l'établissement de formation professionnelle et technique peut être calculée à partir de l'effectif scolaire inscrit dans chaque programme de formation offert et en tenant compte des exigences des différents programmes d'études. Ainsi, le programme *Mécanique automobile* demandera plus de ressources que le programme *Secrétariat*. À l'étape de la planification opérationnelle, il est indispensable de calculer avec précision le montant des ressources financières dont on aura besoin pour assurer la formation.

La nature des ressources

Les ressources humaines, financières, matérielles et physiques dont dispose l'établissement de formation visent à répondre à l'ensemble des besoins engendrés par l'activité éducative de l'établissement. En phase de planification, la direction analyse l'activité éducative de l'établissement et évalue la nature et l'ampleur des ressources nécessaires à l'atteinte des résultats. Le projet d'établissement et le plan d'action qui en découle exigent parfois des ressources supérieures aux normes prévues dans les règles budgétaires nationales. Ces besoins additionnels devraient alors être comblés par des revenus autonomes.

L'affectation des ressources

C'est principalement de ressources financières et humaines dont il est question ici. L'affectation des ressources a une importance fondamentale, puisqu'elle se répercute sur la réalisation de la mission de l'établissement de formation. Il importe donc que l'on mette la bonne personne à la bonne place et qu'on lui fournisse les moyens d'accomplir sa tâche et de participer à l'exécution du projet d'établissement.

- **Le personnel enseignant**

Les ressources humaines concernent surtout les enseignantes et les enseignants qui doivent être engagés pour la formation. Le contrat de travail fixe généralement le nombre d'heures d'enseignement, ainsi que le nombre d'élèves par groupe pour chaque programme d'études. Selon les programmes offerts et le nombre d'élèves inscrits, la direction détermine le nombre total d'enseignantes et d'enseignants nécessaires pour donner les cours et les leçons et procéder à l'évaluation de l'atteinte

des compétences selon les exigences prescrites pour la formation professionnelle et technique.

La direction de l'établissement de formation s'assurera que le personnel enseignant est judicieusement affecté dans les différents programmes et qu'il possède les compétences nécessaires pour remplir son mandat.

- *Le personnel de soutien*

Le personnel de soutien est le personnel non enseignant qui appuie directement ou indirectement l'enseignement. Ce sont les magasiniers et magasiniers, les apparitrices et appariteurs, les secrétaires, le personnel administratif et le personnel d'encadrement ainsi que les spécialistes comme les conseillères et conseillers pédagogiques et les conseillères et conseillers d'orientation scolaire et professionnelle.

Chaque établissement établit un plan d'affectation des ressources qui vise d'abord à répondre aux besoins de l'enseignement. Dans un contexte de décentralisation administrative et financière, la direction peut exercer certains choix, notamment favoriser les besoins en personnel de soutien affecté à l'enseignement plutôt qu'à d'autres tâches. Ces besoins sont souvent importants pour les programmes de formation exigeant du personnel spécialisé pour soutenir les activités d'enseignement.

À titre d'exemple, compte tenu de la gestion du parc informatique, les programmes en Administration, commerce et informatique exigent la présence d'une technicienne et d'un technicien en informatique. Les programmes *Cuisine d'établissement* et *Service de la restauration* exigent

qu'une large part de l'enseignement ait lieu en cuisine et dans une salle à manger, ce qui demande du personnel affecté à la plonge. Chaque programme ayant des exigences précises, la composition du personnel de soutien à l'enseignement varie d'un établissement à l'autre.

- *Les ressources physiques*

Les ressources physiques sont les locaux et l'équipement qui doivent être disponibles et aménagés en conformité avec les exigences de formation. Elles concernent les ateliers spécialisés qui doivent, afin que l'apprentissage soit significatif, tenter de reproduire le plus fidèlement possible l'environnement de travail existant dans l'industrie. Ces ressources nécessitent des budgets importants qui sont la plupart du temps accordés lors de l'implantation de programmes dans un établissement de formation. Dans la mesure du possible, on cherche de plus en plus à établir des partenariats avec l'industrie afin de pouvoir donner la formation en entreprise et limiter les coûts engendrés par la construction d'ateliers lourds.

De plus, la ou le gestionnaire doit affecter des sommes d'argent à la maintenance des équipements et à l'entretien des locaux. L'ensemble des activités de l'établissement fait l'objet d'une planification budgétaire annuelle qui, tout en établissant certaines priorités, tend à répartir équitablement les ressources disponibles pour la formation entre les différents secteurs d'activité.

- *Les ressources matérielles*

Les ressources matérielles englobent les matières premières et la matière d'œuvre mises à la disposition des élèves

pour réaliser leurs activités d'apprentissage. À la différence des ressources physiques, les ressources matérielles ne sont généralement pas récupérables ni réutilisables. Il existe cependant des moyens pour récupérer une partie de ces ressources en organisant la mise en marché de certains produits conçus par les élèves ou les services réalisés par ceux-ci. Il en sera question plus loin.

Chaque programme implique l'achat de matières premières, d'outils et de matériel pédagogique permettant aux élèves d'acquérir des compétences. Ainsi, à l'étape de la planification opérationnelle, la direction affecte à chaque programme les budgets nécessaires à l'achat des ressources matérielles exigées pour l'enseignement.

2.3 La guidance des pratiques et la reddition de comptes

L'autonomie de fonctionnement accrue accordée aux établissements se traduit par le rôle plus important confié à la direction dans la gestion des ressources humaines et implique la plupart du temps de nouvelles formes de reddition de comptes.

2.3.1 La gestion des ressources humaines

La gestion des ressources humaines concerne, d'une part, les contrats ou les ententes régissant le travail des employées et employés et, d'autre part, la participation de ces derniers à la mission de l'établissement et au plan d'action qui en découle.

- *La gestion du contrat ou de l'entente régissant la prestation de travail*

En ce qui a trait à son travail, chaque membre du personnel doit répondre à

des attentes qui sont très légitimes. Définies par catégorie de personnel, ces attentes précisent les responsabilités qui incombent à chaque employée ou employé et le nombre d'heures de travail relié à sa fonction. Les conditions de travail sont généralement uniformes dans chaque catégorie d'emploi. Elles sont souvent négociées, en tout ou en partie, au niveau central avec les différents syndicats et précisées dans des conventions collectives. La direction de l'établissement informe chaque membre du personnel de l'horaire de travail, de la procédure de rémunération ainsi que des avantages et des obligations de sa fonction.

Les enseignantes et enseignants ont généralement une convention collective différente de celles des employées et employés de soutien et des spécialistes. Chaque semestre ou trimestre, on leur attribue une tâche globale d'enseignement. Cette tâche peut être subdivisée en cours et en leçons, en heures consacrées à l'encadrement et au suivi des élèves et en heures de disponibilité pour différentes activités complémentaires à l'enseignement. Toutes ces données sont consignées par écrit et transmises à l'enseignante ou enseignant, à une date fixée dans son contrat de travail.

Si les conventions collectives sont négociées à l'échelle nationale, la plupart du temps l'établissement dispose d'une certaine marge de manœuvre à l'échelle locale lui permettant d'adapter la convention collective aux besoins de formation et à son fonctionnement. La mise en place progressive de mécanismes de décentralisation devrait s'accompagner de l'accroissement de la marge de manœuvre des établissements pour ce qui est de la gestion de la charge et du temps de travail.

En l'absence de conventions collectives négociées, il faut que les contrats de travail soient normalisés et équitables, si l'on veut conserver une offre de formation de qualité.

- *La gestion de la participation et du rendement du personnel*

La gestion de la participation du personnel est beaucoup plus complexe que l'application des conventions collectives. Elle n'a d'autre but que de s'assurer que l'établissement, par l'intermédiaire de son personnel, remplit adéquatement son mandat de formation et offre des services de qualité à la communauté.

Elle suppose que la direction ait de l'influence dans son milieu, qu'elle devienne un leader et qu'elle fasse preuve d'habiletés à gérer le changement, à développer l'esprit d'équipe, à entretenir des communications efficaces et à compter sur le potentiel et la responsabilisation de tous pour la bonne marche quotidienne des activités éducatives.

Quatre dimensions de la gestion des ressources humaines favorisent la participation du personnel : la mobilisation; la supervision; la rétroaction; et la valorisation du rendement ou du comportement ou la prise en charge des problèmes à cet égard.

- *La mobilisation*

Le premier défi de la direction est de mobiliser les membres du personnel dans le sens de la mission de l'établissement, de ses valeurs et des objectifs à atteindre. La mobilisation vise à les rallier tous autour du projet éducatif et à favoriser l'engagement de chacun. Le personnel participera dans la mesure où il sera bien informé du projet de l'établissement, où

il pourra trouver un sens à ses actions, avoir une certaine autonomie, influencer les décisions, être traité de façon équitable et percevoir clairement sa contribution personnelle à la mission collective. Un réseau de communication efficace et le recours aux membres du personnel dans la gestion de l'établissement sont des conditions gagnantes. Une culture de gestion participative permet de donner à l'ensemble du personnel la responsabilité d'atteindre les objectifs et pousse chacune et chacun à chercher des solutions créatives.

- *La supervision*

Par la supervision, la direction s'assure que chaque employée ou employé remplit le mandat qui lui est confié. À cet fin, elle doit savoir ce qui se passe dans l'établissement, plus particulièrement dans les classes, et dans quelle mesure les activités correspondent aux exigences. La démarche de supervision pédagogique permet de veiller au déroulement harmonieux des activités éducatives. Elle s'applique aux activités d'enseignement et aux apprentissages ainsi qu'au rendement des enseignantes et enseignants. Elle vise à relever les écarts positifs ou négatifs entre une situation observée et une situation attendue et à faire prendre conscience de leurs causes. Elle permet de cibler les moyens qui favoriseront le maintien d'un écart positif ou l'atténuation d'un écart négatif et de faire en sorte que les moyens choisis soient appliqués. Par son influence sur les enseignantes et enseignants, la direction communique sa vision de la mission éducative, sa conception pédagogique, son style de gestion et son expertise, ce qui nécessite une présence attentive, de l'intérêt pour ce qui se passe et le souci de mettre à la disposition

du personnel les ressources indispensables à l'accomplissement de ses tâches. La supervision exige de contrôler, d'évaluer, de recadrer, en fournissant l'aide nécessaire, et d'analyser constamment l'ensemble des pratiques pédagogiques ayant cours dans l'établissement.

La démarche de supervision pédagogique a lieu par étapes et en prenant en compte l'environnement éducatif.

- *La rétroaction*

La rétroaction est généralement associée à la supervision pédagogique puisqu'à un moment ou l'autre, l'enseignante ou l'enseignant est amené à faire certains constats sur son travail. Les résultats obtenus comparativement aux moyens utilisés, le climat dans les classes, l'assiduité des élèves et l'utilisation efficiente des ressources matérielles et des matières premières sont autant d'indicateurs qui renseignent sur la qualité du travail accompli. La direction et les conseillères et conseillers pédagogiques communiquent régulièrement aux enseignantes et enseignants des renseignements qui les amènent à poursuivre leurs interventions pédagogiques ou à les modifier. Ces renseignements ne sont pas toujours transmis de façon individuelle et formelle. Ils font souvent l'objet de communications informelles ou sont transmis lors des séances des différents comités ou des assemblées générales et s'adressent plus au groupe qu'à l'individu. Il est toutefois important d'assurer une rétroaction formelle à chaque enseignante et enseignant et de permettre à chacune et chacun de prendre conscience de sa contribution à l'atteinte des objectifs collectifs.

C'est à cette étape que la direction informe individuellement l'enseignante ou l'enseignant de l'efficacité de son travail, fixe des attentes précises, souligne les contributions exemplaires, exige des améliorations, s'il y a lieu, et propose de l'aide.

- *La valorisation du rendement ou du comportement ou la prise en charge des problèmes à cet égard*

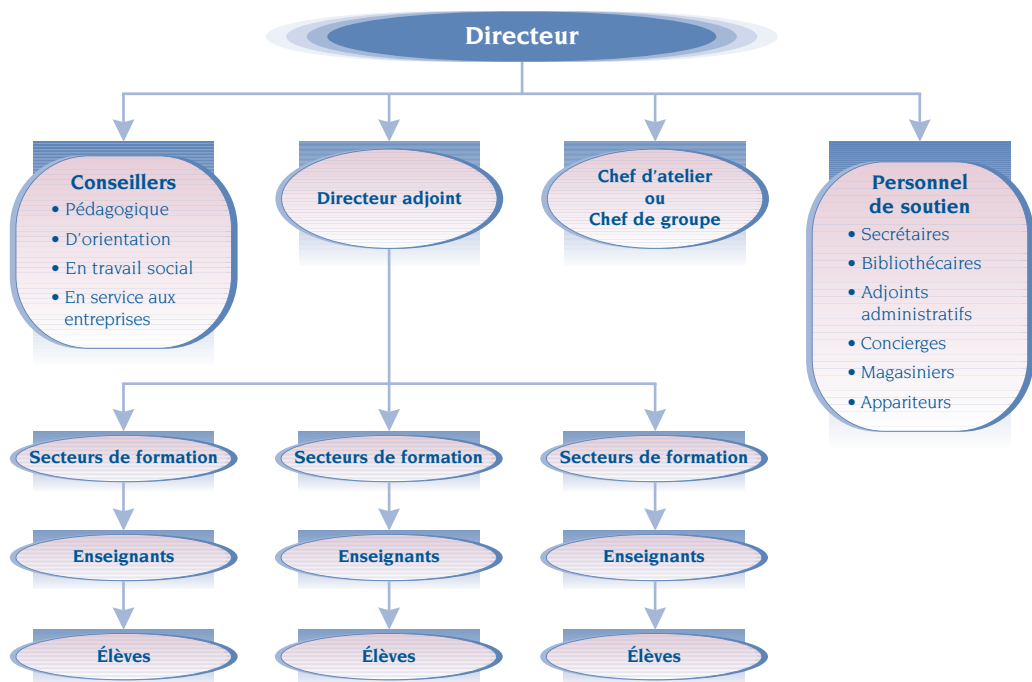
Selon le degré d'atteinte des objectifs, la rétroaction amène la direction à engager des actions de valorisation ou de redressement de la situation. La valorisation peut se traduire de diverses façons selon la nature des succès remportés. Peu importe les moyens, il est impératif que l'enseignante ou l'enseignant puisse, individuellement ou en groupe, être reconnu par son milieu et constater que sa participation et sa responsabilisation contribuent directement à la mission de l'établissement. De la même manière, il est essentiel qu'un rendement ou un comportement jugé insatisfaisant soit mentionné à l'enseignante ou l'enseignant ou au groupe d'enseignants en cause, que des attentes claires et précises en matière de redressement soient formulées, que des moyens soient mis en place pour remédier à la situation, qu'un suivi régulier soit effectué et que des mesures disciplinaires soient appliquées, s'il y a lieu. Le redressement des problèmes de rendement ou de comportement fait généralement l'objet d'une démarche structurée prévoyant un soutien juste et indispensable pour permettre à l'employée ou l'employé de s'améliorer. Les mesures disciplinaires ne s'appliquent qu'en fin de processus, après un constat d'échec de l'ensemble de la démarche.

L'organisation, les mandats, les rôles et les responsabilités

Un établissement de formation professionnelle et technique a besoin de différentes catégories de personnel pour que soient menées à bien les tâches de

gestion, d'encadrement, de maintenance et d'enseignement. Plusieurs modèles d'organisation peuvent être adoptés. À titre d'exemple, l'organigramme suivant présente un modèle conventionnel fréquemment observé dans les établissements.

Figure 4 Exemple d'organigramme d'un établissement de formation professionnelle et technique



Les mandats, les rôles et les responsabilités de chaque catégorie de personnel sont généralement définis dans le plan de classification des employés et employés de soutien et des spécialistes, dans le règlement sur les conditions de travail du personnel cadre et dans les conventions collectives des enseignantes et enseignants, du personnel de soutien et des spécialistes.

2.3.2 L'évaluation de l'établissement

L'autonomie accrue accordée aux établissements de formation nécessite que l'on revoit les modalités traditionnelles de contrôle et d'évaluation. En effet, en accordant plus de pouvoirs et de responsabilités aux établissements de formation, on leur demande aussi de rendre compte de la qualité des services éducatifs qu'ils proposent à la communauté et aux

instances administratives dont ils relèvent. À cette fin, différentes approches peuvent être adoptées. On observe généralement la recherche d'un équilibre entre une évaluation essentiellement externe ou uniquement interne.

La démarche privilégiée consiste fréquemment à inviter l'établissement à procéder à sa propre évaluation en fonction d'indicateurs et de critères proposés par l'autorité de tutelle et à la faire valider par une entité externe relevant de cette dernière ou d'un autre corps constitué à cette fin (comité d'accréditation professionnelle, organisme de certification ISO, etc.).

L'évaluation interne permet au personnel de l'établissement d'analyser sa structure et sa position au regard de sa mission et des résultats obtenus en vue d'apprécier la qualité des services rendus et de proposer les correctifs qui s'imposent. Le processus conduira ce personnel à porter un jugement sur l'efficacité de l'établissement compte tenu des finalités de l'éducation à l'échelle nationale. L'évaluation interne trouve sa raison d'être dans l'amélioration des services éducatifs et le développement continu de l'établissement, en développant notamment la capacité de celui-ci à mobiliser les ressources de ses différents acteurs.

Sur le plan méthodologique, l'évaluation sera effectuée en prenant en considération :

- les grandes orientations nationales en matière de formation professionnelle et technique;
- les mandats particuliers confiés à l'établissement par les autorités;
- les orientations propres à l'établissement, telles qu'elles sont définies dans

son projet et traduites en objectifs opérationnels dans ses plans d'action annuels et son plan de réussite scolaire.

Il s'agit donc de tenir compte à la fois d'indicateurs nationaux, des mandats qui sont confiés à l'établissement et d'indicateurs locaux traduisant les orientations privilégiées dans l'établissement.

Puisque le but premier de l'évaluation est d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts par l'établissement de formation, c'est aux personnes responsables de ces services qu'il revient, en premier lieu, de prendre en charge la démarche d'évaluation. Cette démarche interne tiendra compte aussi de l'opinion des partenaires et des employeurs.

En cours d'analyse, on mettra en relation la situation souhaitée et la situation observée, en prenant le projet d'établissement comme référence. Le but est de relever les écarts et d'adapter ou de revoir, s'il y a lieu, les priorités et les cibles d'intervention. On reviendra sur la planification antérieure et sur les attentes y ayant été déterminées, en essayant de dégager les facteurs qui ont contribué à l'atteinte des objectifs ou qui lui ont fait obstacle. Cette analyse est essentielle pour les personnes concernées, puisqu'elle permet de constater les progrès accomplis et d'anticiper les moyens qu'il serait approprié d'adopter pour améliorer la performance de l'établissement. Le comité chargé de l'évaluation dressera donc un tableau des points forts et des points faibles, qu'il soumettra ensuite aux groupes concernés pour vérifier leur perception des résultats de la démarche et recueillir leurs commentaires.

La démarche d'évaluation alimente les prochains plans d'action et de réussite

scolaire et elle peut même justifier la modification du projet d'établissement et du cadre de gestion pédagogique. L'important est que ses conclusions servent à favoriser le développement de l'établissement et l'amélioration de ses services. Une série d'actions pourra découler de la démarche d'évaluation et susciter des ajustements à chaque étape du processus de gestion. À la lumière des résultats de l'analyse des données recueillies, la direction de l'établissement pourra réaffecter les ressources existantes ou en rechercher de nouvelles. Se reposant sur l'analyse rationnelle de la situation de l'établissement, les différents acteurs seront légitimés de modifier leurs façons de faire et de contribuer à la veille éducative qui permet l'amélioration continue du système à l'échelle locale et nationale.

Dans un contexte de reddition de comptes, la démarche complète d'évaluation d'établissement se termine par la production d'un rapport. Le rapport d'évaluation comportera généralement un diagnostic, des mesures de redressement des problèmes relevés et, enfin, un plan d'amélioration.

L'évaluation d'établissement nécessite du temps et des ressources. Si elle permet une certaine mobilisation, elle crée aussi de la tension. Si les gains potentiels sont considérables, les différents groupes concernés, notamment la direction, peuvent être appelés à faire des efforts substantiels pour mener l'évaluation à terme. Selon l'expérience, une évaluation d'établissement complète exige la plupart du temps environ cinq ans. C'est pourquoi d'autres mécanismes de reddition de comptes sont utilisés, dont les indicateurs annuels de performance.

2.3.3 Les indicateurs de performance et le tableau de bord

Les indicateurs de performance sont utiles pour vérifier dans quelle mesure l'établissement atteint ses objectifs et remplit sa mission de formation. Il est souhaitable que ces indicateurs fournissent des renseignements sur une base annuelle afin que l'on puisse constituer un tableau de bord indiquant l'évolution de l'établissement. Suivant l'information obtenue, la direction de l'établissement peut alors procéder, à plus court terme, à la mise en application de mesures correctives.

Les indicateurs de performance peuvent être quantitatifs ou qualitatifs, selon l'information recherchée. En ciblant les domaines et les aspects dont on souhaite suivre l'évolution ou faire l'évaluation, on déterminera du même souffle les indicateurs permettant de porter un jugement.

L'évaluation du cheminement et de la réussite des élèves fait généralement appel à des indicateurs quantitatifs comme le taux de réussite, le taux de sanction des études et le taux d'insertion en emploi au terme des études. L'évaluation des processus administratifs est basée sur des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs. La gestion des ressources financières, physiques et matérielles est faite à partir d'indicateurs quantitatifs comme le bilan financier, le taux de remplacement de l'équipement et la proportion du budget consacrée à la maintenance et à l'entretien. La gestion des ressources humaines est jaugée à partir d'indicateurs qualitatifs comme l'adhésion du personnel aux orientations de l'établissement, son engagement dans une démarche de formation continue et sa participation aux différents comités internes et externes.

Pour être pertinent et utile, l'indicateur doit découler d'un besoin d'information relatif aux objectifs de l'établissement et s'inscrire dans les orientations locales et nationales. L'interprétation d'un indicateur nécessite toujours la prise en considération du contexte et de l'évolution des situations.

2.3.4 Le rapport annuel

Dans une démarche décentralisatrice, l'autonomie de gestion accrue accordée à l'établissement de formation et la responsabilisation des gestionnaires débouchent inéluctablement sur l'obligation de rendre régulièrement compte de la performance de l'établissement. Que ce soit sur le chapitre de la réussite des élèves, de la santé financière de l'établissement, des pratiques pédagogiques en vigueur ou des relations avec l'ensemble des partenaires, la direction doit faire connaître les résultats obtenus et les choix ayant été faits à cet égard.

Le rapport annuel peut constituer un élément privilégié de reddition de comptes. Dans un tel cas, ce dernier s'adresse aux instances gouvernementales, aux partenaires et, bien sûr, à la communauté éducative. Il peut parfois être exigé par les bailleurs de fonds. Comme il revêt un caractère d'importance pour l'établissement, il doit procéder d'une démarche structurée. De fait, dans les systèmes décentralisés, le rapport annuel de l'établissement devient de plus en plus important et détaillé.

Pour assurer l'intégrité et la transparence du processus et confirmer la crédibilité de la direction, la conformité aux faits doit être visée en tous points. Comme instrument privilégié de reddition de

comptes, le rapport annuel doit le plus possible respecter les règles d'une communication efficace en donnant des renseignements clairs et concis. De plus en plus de directions d'établissement le considèrent comme un outil promotionnel intéressant pour mieux faire connaître les défis relevés, les activités réalisées et les projets prévus.

EN RÉSUMÉ

On observe présentement dans les systèmes éducatifs une nette tendance vers une décentralisation des décisions et une responsabilisation accrue des établissements prestataires d'activités de formation.

Dans la recherche d'un équilibre dynamique de gestion entre centralisation et décentralisation, il revient aux établissements de formation d'offrir des prestations adaptées à leurs élèves tout en tenant compte des politiques gouvernementales, des encadrements ministériels et des orientations locales dans la gestion quotidienne de l'activité éducative. Aussi importe-t-il que les établissements disposent des marges de manœuvre, des compétences et des ressources nécessaires pour remplir leur mission. L'efficacité du système, en matière de mise en œuvre de la formation, tient donc à l'équilibre entre les grandes orientations étatiques et la responsabilisation des établissements dans l'actualisation de cette mission.

Une autonomie accrue de gestion signifie que l'établissement joue un rôle plus important dans les planifications stratégique et opérationnelle, la guidance des pratiques et la reddition de comptes.

Ces nouveaux rôles accordés à la gouverne et à la gestion de l'établissement se traduisent généralement par la mise en place d'un conseil d'établissement aux prérogatives renforcées, constitué de représentantes et de représentants internes et externes de celui-ci.

L'accroissement de l'autonomie accordée aux établissements de formation nécessite la révision des modalités traditionnelles de contrôle et d'évaluation. En effet, ayant plus de pouvoirs et de responsabilités, ces derniers doivent rendre compte de la qualité de leurs services éducatifs à la communauté qu'ils desservent et aux instances administratives dont ils relèvent. À cette fin, différentes approches peuvent être privilégiées pour ce qui est de la reddition de comptes et de l'évaluation d'établissement. On observe généralement la recherche d'un équilibre entre l'évaluation externe et interne.

En somme, une autonomie accrue implique une nouvelle configuration du cadre de gestion pédagogique, la mise en place d'éléments de planification stratégique et d'évaluation d'établissement, et, plus particulièrement, la prise en charge par le personnel de direction de rôles plus importants.

3 L'organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenante et l'apprenant

La mission éducative d'un établissement de formation professionnelle et technique est d'assurer une formation

qualifiante aux jeunes et aux adultes qui le fréquentent. Cette formation doit favoriser leur intégration au monde du travail ainsi que leur mobilité et leur adaptabilité au marché de l'emploi. Elle devrait également permettre la poursuite des études pour les personnes qui le désirent.

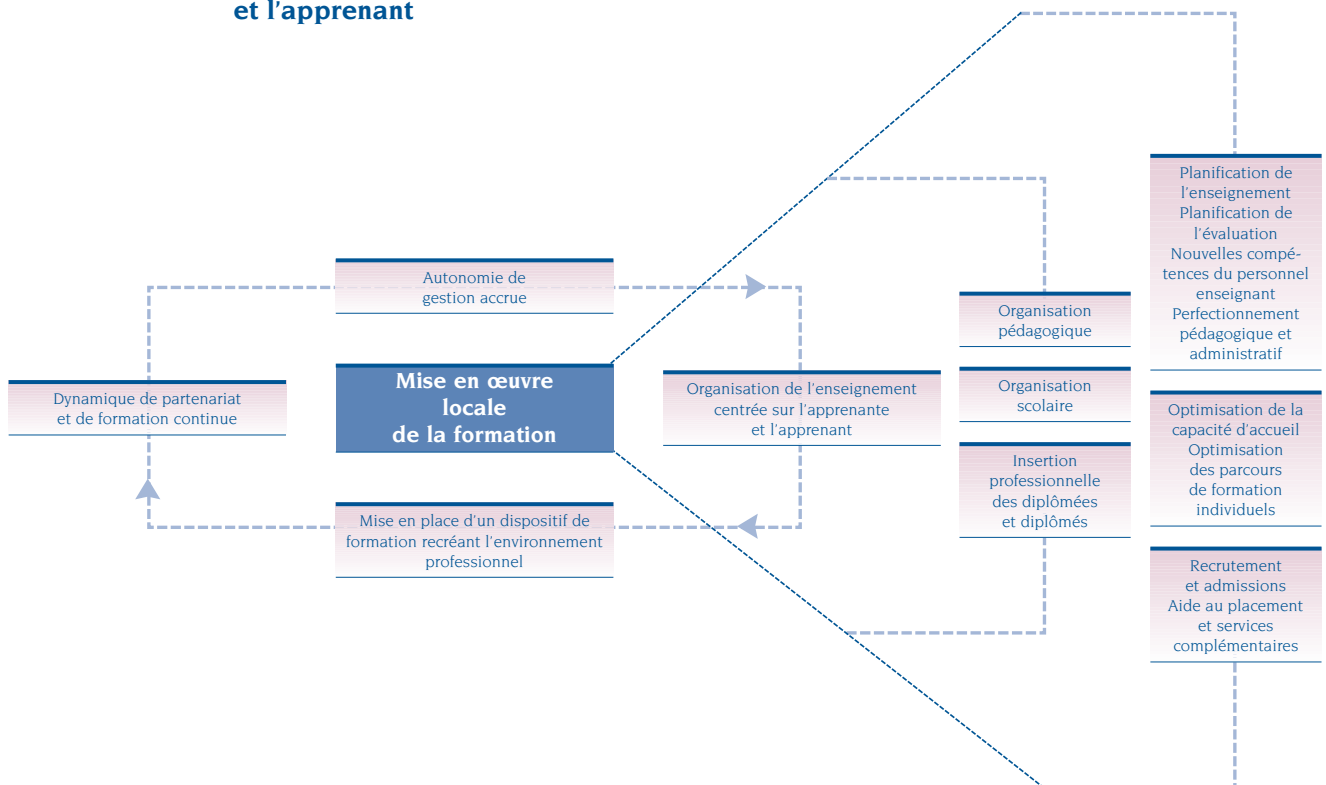
L'approche par compétences et la nouvelle conception de l'apprentissage qui en découle font de l'apprenante et de l'apprenant le principal artisan du processus de formation, ce qui implique de nouvelles approches pédagogiques et de nouvelles façons de faire de la part des enseignantes et des enseignants. Les programmes d'études définis par compétences sont élaborés de manière à développer le caractère fonctionnel et polyvalent de la formation⁴. Ils doivent permettre aux apprenantes et apprenants d'assumer l'ensemble des tâches et des responsabilités inhérentes à la pratique d'un métier ou d'une profession dès leur arrivée sur le marché du travail. Pour être fonctionnels, ils doivent proposer des apprentissages pratiques inspirés de l'exercice du métier ou de la profession; pour favoriser la polyvalence, les programmes d'études doivent aussi être composés d'apprentissages fondamentaux et transférables impliquant des concepts et des principes techniques et scientifiques dépassant l'exercice ponctuel des tâches du métier ou de la profession. La formation est polyvalente, si elle facilite la mobilité professionnelle, l'adaptation à des situations nouvelles ainsi que la réorientation professionnelle.

⁴ Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

L'orientation vers les compétences suppose un renversement de situation et un élargissement de perspective par rapport aux programmes d'études élaborés par objectifs. Un renversement, d'abord, parce que l'approche par compétences consiste à déterminer si l'apprenante ou l'apprenant maîtrise ou non la compétence au terme d'un processus d'apprentissage, alors que les objectifs de formation traduisent généralement ce que l'enseignante ou l'enseignant attend de l'élève à la fin d'un cours. Un élargissement, ensuite, car la compétence est un concept plus vaste que l'objectif, puisqu'elle intègre nécessairement savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'apprenante ou l'apprenant devient l'acteur principal de ses apprentissages

et l'enseignante ou l'enseignant devient le guide ou encore le médiateur. Le recours au concept de compétence appelle donc à repousser les perspectives traditionnelles fondées sur l'enseignement pour y substituer une perspective fondée sur l'apprentissage. Ce faisant, la compétence fait aussi appel à la notion de responsabilité, cette nouvelle conception de l'apprentissage situant l'apprenante ou l'apprenant au centre du processus ou faisant de lui le principal artisan dans le processus d'apprentissage. L'enseignement doit être adapté à l'apprenante ou l'apprenant afin de lui permettre de progresser à son rythme et doit se centrer sur elle ou lui.

Figure 5 Organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenante et l'apprenant



3.1 L'organisation pédagogique

L'approche par compétences ne se limite pas à une méthode d'élaboration de programmes, bien que ce soit sous cet angle qu'elle est le plus souvent présentée. Elle constitue plutôt une nouvelle conception de la pédagogie qui tend à responsabiliser l'apprenante et l'apprenant en le plaçant au centre d'un processus d'apprentissage qui lui permettra, à terme, d'exercer une fonction précise dans la société. À la FPT, cette nouvelle approche s'est implantée et fait connaître par ses premières étapes, c'est-à-dire l'identification et la description des métiers et des professions exigeant une formation professionnelle ou technique ainsi que l'élaboration de programmes d'études tenant dûment compte des principales caractéristiques des compétences. Ces caractéristiques, qui ont conduit à une formulation tout à fait différente des programmes d'études, ont aussi modifié fondamentalement l'organisation pédagogique et scolaire d'un établissement de formation de même que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et, surtout, celui de l'apprenante ou de l'apprenant.

Rappelons brièvement les caractéristiques fondamentales de la compétence sur lesquelles l'approche est fondée :

- d'abord, la compétence se définit toujours comme la capacité d'un individu de faire quelque chose plutôt que son aptitude à démontrer ses connaissances;
- la compétence est indissociable de son contexte d'exercice en situation réelle, avec toutes les exigences et les contraintes que cela suppose, d'où le souci d'associer étroitement les spécialistes du métier à sa définition;
- la compétence doit être vue et formulée comme le résultat d'un processus d'apprentissage intégrant ses différentes dimensions sans toutefois être confondue avec celui-ci;
- la compétence doit être accompagnée de critères de performance clairs et précis connus de tous les intéressés (apprenantes ou apprenants, enseignantes ou enseignants et autres), et permettant de porter un jugement objectif sur le degré de performance atteint au terme de l'apprentissage.

3.1.1 La planification de l'enseignement

Un programme d'études élaboré par compétences constitue une représentation intégrée et précise d'un métier ou d'une profession. Il ne se définit plus par rapport à des savoirs disciplinaires propres aux domaines technologiques concernés, mais par rapport au savoir professionnel directement lié à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Ce changement de perspective est fondamental pour la réussite de la mise en œuvre de la formation.

L'ensemble des enseignantes et enseignants et des spécialistes intervenant dans un programme d'études doivent travailler en équipe à planifier l'enseignement afin de mettre en place un ensemble cohérent d'activités d'apprentissage favorisant non seulement l'atteinte des objectifs de chaque module de formation, mais assurant aussi l'intégration et la mise à profit des apprentissages au fur et à mesure de la progression de l'élève.

Un apprentissage pratique

Compte tenu des caractéristiques mêmes de la compétence, les activités d'apprentissage proposées aux apprenantes et apprenants doivent être fondées

sur la pratique du métier ou de la profession et sur la création de produits ou la prestation de services concrets semblables à ceux qu'ils seront appelés à réaliser à leur entrée sur le marché du travail. Ces activités d'apprentissage doivent intégrer toutes les dimensions de la compétence (savoirs, savoir-faire et savoir-être); c'est donc dire que l'on doit analyser chaque activité proposée pour s'assurer qu'elle intègre bien ces dimensions et que leur ordonnancement permet une progression des apprentissages conduisant à la maîtrise de la compétence visée.

Dans l'approche par compétences, l'acquisition des savoirs disciplinaires scientifiques ou technologiques ne présente d'intérêt que s'ils contribuent directement ou indirectement à la maîtrise d'une ou des compétences prévues dans le programme d'études. Ces savoirs peuvent faire l'objet de compétences générales ou être intégrés dans des compétences particulières, mais dans tous les cas ils doivent faire l'objet d'activités d'apprentissage intégrant savoirs, savoir-faire et savoir-être et être abordés « juste à temps ». Plutôt que de chercher à regrouper plusieurs concepts et beaucoup de matière théorique appartenant à une discipline donnée pour constituer un cours d'une durée suffisante et d'en confier la charge à un ou une spécialiste, on s'emploie dans l'approche par compétences à déterminer les savoirs essentiels à la maîtrise de chaque compétence visée et à les intégrer dans les activités d'apprentissage proposées. C'est évidemment une lourde tâche et un changement de perspective important par rapport à l'enseignement traditionnel qui ne doit surtout pas être interprété comme une

volonté de réduire la formation scientifique ou technologique au strict minimum nécessaire pour réaliser les principales tâches du métier ou de la profession. Au contraire, puisque les nouvelles orientations des systèmes de formation professionnelle et technique privilégient la polyvalence et la formation tout au long de la vie, la contribution des disciplines scientifiques ou technologiques doit être valorisée et réévaluée à partir de critères de pertinence rattachés à l'exercice du métier ou de la profession en cause. Il ne s'agit donc plus de former dans les disciplines, mais bien d'associer les disciplines à l'acquisition des compétences, qui sont le résultat d'un processus d'intégration.

Cette intégration des savoirs disciplinaires et des savoir-faire et savoir-être propres à l'exercice du métier ou de la profession s'oppose à la fragmentation de la formation maintes fois dénoncée dans les modèles de formation plus traditionnels; de plus, son application implique un changement de culture important fondé sur le travail d'équipe et sur le respect des individus et la confiance en leur potentiel.

Une mise en contexte fondée sur l'exercice du métier ou de la profession

Si la manifestation ou la démonstration d'une compétence ne peut avoir lieu que dans un contexte réel, ainsi en est-il aussi de son acquisition ou de son apprentissage. Pour maîtriser la compétence, il est nécessaire d'acquérir et d'intégrer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Or, la façon privilégiée d'acquérir et d'intégrer ces savoirs pour les transformer en une véritable compétence est de réaliser des activités

d'apprentissage adaptées aux exigences du marché du travail. C'est d'ailleurs ce qui explique et justifie la nécessité de recourir à des spécialistes issus du métier ou de la profession en cause à différentes étapes de l'élaboration du programme d'études, en particulier lors de l'analyse de la situation de travail et de la validation du projet de formation.

La planification des activités d'apprentissage requiert donc de mobiliser, dans la mesure du possible, toutes les ressources physiques, matérielles et organisationnelles nécessaires à la mise en contexte de la compétence et à la conception de situations d'enseignement-apprentissage pertinentes permettant aux élèves d'acquérir progressivement tous les éléments de la compétence en favorisant l'intégration des savoirs et le développement des habiletés intellectuelles.

Les situations ou les activités d'apprentissage proposées doivent permettre aux élèves de progresser vers la maîtrise de la compétence en s'engageant dans des démarches faisant appel à leurs acquis et les obligeant à mobiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes de plus en plus complexes ou réaliser des projets qui s'apparentent à la réalité du monde du travail. Pour être en mesure de concevoir ces activités d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants doivent maîtriser les éléments de contenu disciplinaires des programmes d'études, les savoirs fondamentaux sur lesquels ils s'appuient et, bien sûr, les applications en entreprise qui en découlent.

Les enseignantes et les enseignants doivent guider les élèves dans l'exécution des activités d'apprentissage. Cela

signifie qu'ils doivent d'abord accepter que leur action pédagogique s'inscrive dans une approche centrée sur l'apprentissage. L'enseignement basé sur la transmission du savoir doit donc être considéré comme un moyen parmi d'autres que l'on peut utiliser à l'occasion pour faire progresser les élèves. Les différentes situations doivent favoriser l'intégration et la progression des apprentissages en présentant, chaque fois, un défi nouveau et raisonnable à l'élève, qui doit faire appel aux savoirs déjà acquis pour le relever. L'élève doit de plus être en mesure de rechercher elle-même ou lui-même l'information nécessaire pour résoudre le problème posé à partir d'indications claires et de matériel pédagogique complet, adapté à ses besoins et sécuritaire (documents de référence, équipement, outillage et matériaux). Les enseignantes et les enseignants doivent guider les élèves en les aidant à sélectionner, à interpréter et à comprendre l'information puisée dans les diverses ressources mises à leur disposition. Ils doivent aussi les amener à réfléchir sur les stratégies choisies pour résoudre des problèmes et obtenir les résultats attendus concernant, entre autres, le respect des règles de santé et de sécurité au travail. C'est en observant l'application de leurs stratégies et en leur posant des questions appropriées qu'il est possible d'amener les élèves à s'interroger sur leurs choix et sur la pertinence de ceux-ci, compte tenu des objectifs à atteindre. Les élèves ont besoin que l'enseignante ou l'enseignant qu'ils considèrent comme une experte ou un expert du processus et du contenu de l'apprentissage confirme ou infirme leur démarche d'apprentissage. Les situations d'apprentissage proposées doivent aussi, dans la mesure du possible,

amener les élèves à coopérer entre eux, puisque le travail d'équipe ou la capacité de travailler en équipe fait de plus en plus partie intégrante de l'exercice des métiers et professions dans l'entreprise.

Les outils de gestion pédagogique

Pour faciliter l'encadrement et le suivi pédagogique des apprenantes et apprenants, les enseignantes et les enseignants disposent d'un certain nombre d'outils de gestion faisant partie intégrante des programmes d'études élaborés par compétences et doivent en produire d'autres, individuellement ou en groupe. La matrice des objets de formation ou des compétences⁵, par exemple, permet de repérer les liens que les conceptrices ou concepteurs des programmes ont établis entre les compétences générales et les compétences particulières. La matrice des compétences est un instrument puissant et indispensable pour favoriser l'intégration, la consolidation et, surtout, la généralisation des apprentissages. Si elle est décodée et analysée en équipe, l'information transmise par la matrice des compétences permet aux enseignantes et aux enseignants responsables des différents modules d'un programme de dépasser l'étape consistant à initier les élèves à l'exercice d'une compétence par l'exécution d'une activité d'apprentissage. Elle leur permet en fait de situer leur action dans un ensemble plus vaste et de concevoir des activités d'apprentissage intégrant différentes compétences. Des activités variées, dont le degré de difficulté et les conditions de réalisation diffèrent et s'enrichissent au fur et à mesure de la progression dans les apprentissages, permettent d'arriver,

vers la fin, à se rapprocher progressivement des situations de travail réelles et, idéalement, d'y correspondre totalement.

C'est donc dire qu'il est important que les enseignantes et les enseignants d'un programme donné travaillent ensemble à définir les activités de formation et les scénarios d'apprentissage. Bien que l'on insiste pour dire que les modules sont indépendants les uns des autres, puisqu'ils conduisent chacun à une compétence bien définie et complète en soi, il faut admettre qu'il existe, sur le plan pédagogique, des liens importants entre les différents modules, particulièrement entre les compétences générales et les compétences particulières. La cohérence de l'ensemble de la formation et la progression harmonieuse vers des critères de performance de plus en plus élevés exigent, de toute façon, une planification à long terme effectuée en équipe touchant tout le programme. Cette planification globale du programme permet aussi d'établir l'ordre dans lequel seront enseignées ses différentes composantes afin que les situations d'apprentissage intègrent les compétences antérieurement acquises et servent de point de départ à l'acquisition de nouvelles compétences. L'établissement de cette séquence doit aussi tenir compte de la disponibilité des ressources physiques et humaines nécessaires à la réalisation des activités d'apprentissage. Présentée sous forme de logigramme, cette planification permet aux responsables de l'organisation scolaire d'établir les horaires des enseignantes, des enseignants et des élèves, la répartition des locaux, etc.

⁵ Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

3.1.2 La planification de l'évaluation

L'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'effectue au quotidien. Elle a deux fonctions différentes mais complémentaires : une fonction de soutien à l'apprentissage qui s'exerce tout au long de la formation (évaluation formative) et une fonction de sanction qui permet de juger de la maîtrise de la compétence au terme de la formation (évaluation sommative).

La planification de l'évaluation consiste pour l'enseignante ou l'enseignant ou pour l'équipe d'enseignantes et d'enseignants responsable d'un même module à prévoir des points de contrôle et des objets d'observation à l'intérieur des activités d'apprentissage qui permettront de constater les forces et les faiblesses des élèves afin de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages. Elle consiste aussi, bien sûr, à concevoir les outils d'observation ou d'appréciation nécessaires. Ces outils permettent à l'enseignante ou à l'enseignant d'étayer son jugement sur le degré de maîtrise de la compétence et donc de voir l'opportunité de soumettre l'élève à l'évaluation sommative.

Dans cette optique, on constate que la planification de l'évaluation fait partie intégrante de la planification de l'enseignement, du moins dans son volet « formatif ». En effet, selon les progrès des élèves, l'enseignante ou l'enseignant sera en mesure d'adapter la démarche ou encore de proposer la reprise ou l'approfondissement d'apprentissages non maîtrisés mais essentiels pour la suite de la formation.

L'évaluation sommative

Ces caractéristiques fondamentales de la compétence sur lesquelles l'approche par compétences est fondée (voir section 3.1) doivent être prises en considération dans la planification de l'évaluation. La démonstration de la maîtrise d'une compétence ne s' imagine plus autrement que par la réussite d'une épreuve pratique, passée dans un contexte semblable à celui de l'exercice du métier et intégrant, à des degrés divers, ses trois dimensions (savoirs, savoir-faire et savoir-être). L'équipe d'enseignantes et d'enseignants doit donc relever le double défi de concevoir des activités d'apprentissage et des situations d'évaluation englobant les diverses dimensions de la compétence visée et dont le degré de difficulté entraîne des performances conformes aux critères préétablis.

La préparation des épreuves

Alors qu'elles font l'objet d'une évaluation, les compétences ne sont pas directement observables. Leur degré d'acquisition est de fait évalué à partir de la capacité démontrée par les élèves à exécuter plusieurs tâches mettant en œuvre les diverses dimensions de ces compétences. La préparation des épreuves doit donc respecter une logique et une procédure propres à l'approche par compétences afin de garantir un jugement objectif et valide de la part des examinatrices ou examinateurs.

Puisque les compétences sont énoncées sous forme d'objectifs de formation univoques et de standards ou de critères de performance clairs et précis reconnus par tous les intéressés, la préparation des épreuves peut être effectuée par des

spécialistes externes. Cependant, compte tenu des coûts, il est d'usage qu'une partie seulement des épreuves soit préparée à l'externe, le plus souvent par le ministère ou l'organisme chargé de l'élaboration des programmes, et ce, pour certains modules sélectionnés en raison de leur importance stratégique pour la profession ou le métier visés. Le reste des épreuves est élaboré par les équipes de formatrices et de formateurs de chaque établissement.

Les enseignantes et les enseignants devront évidemment avoir reçu une formation particulière pour rédiger de telles épreuves lors de l'implantation du programme d'études élaboré par compétences.

La passation des épreuves

De façon générale, la passation des épreuves a lieu dès la fin de la séquence d'apprentissage et au même moment pour l'ensemble des élèves d'un groupe. Dans certains contextes d'organisation pédagogique et scolaire, on voit cependant des établissements différer quelque peu la passation des épreuves pour pouvoir les regrouper par blocs à des moments précis de l'année scolaire. Il est alors possible de suspendre les activités de formation pour quelques jours et d'affecter tout le dispositif et tout le personnel aux activités d'évaluation.

L'approche par compétences permet un enseignement et une évaluation sommative individualisés, grâce à un processus d'évaluation formative rigoureux et bien documenté qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de juger du moment où un élève est prêt à subir une évaluation sommative. À cette fin, il faut évidemment prévoir une organisation scolaire adaptée et la mise au point d'outils d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'élève.

Dans une approche de formation individualisée fondée sur le concept de compétence, le temps de formation ne constitue plus une variable indépendante. En effet, accorder des unités sur la base du nombre d'heures consacrées à apprendre ou à suivre des cours n'a plus de sens. Ce qui compte, c'est de pouvoir faire la preuve qu'on a atteint le seuil de performance attendu par rapport à la maîtrise de la compétence visée, peu importe le moment, la manière ou le temps que cela a pris. C'est d'ailleurs cette caractéristique de l'approche par compétences qui justifie et permet la reconnaissance des acquis expérimentiels.

L'évaluation sommative des apprentissages et la sanction qui en découle constituent des étapes cruciales de l'approche par compétences. La rigueur du processus et la justesse de la sanction garantissent à l'entreprise la qualité des compétences acquises par les apprenantes et apprenants qu'elle est susceptible de recruter par la suite. Il en va non seulement de la crédibilité de l'établissement, mais aussi de tout le système de formation professionnelle et technique, si les programmes sont élaborés par un ministère ou un organisme national et que les diplômes sont délivrés par l'État.

La gestion des épreuves

Afin de préserver la validité des instruments de mesure et d'assurer l'équité en matière d'évaluation des apprentissages, la banque d'examens constituée par l'établissement, dont l'accès est limité, relève de la responsabilité d'un membre du personnel administratif. La personne responsable de la gestion des examens à l'interne procède aux opérations suivantes :

- reproduction des documents;

- préparation des enveloppes et remise de celles-ci aux enseignantes et enseignants aux dates indiquées dans la planification annuelle et les plans de cours;
- contrôle du retour des enveloppes dans les délais prescrits;
- vérification des fiches de verdict en conformité avec les seuils de réussite attendus;
- transmission des notes au ministère responsable;
- archivage des documents.

Il est primordial pour l'établissement d'implanter une structure rigoureuse d'élaboration et de gestion des épreuves qui permette de s'assurer que les compétences visées sont véritablement maîtrisées. En effet, la valeur de la formation donnée dans l'établissement et sanctionnée au terme de l'enseignement et de l'apprentissage devra se traduire en entreprise par la démonstration effective de cette compétence par les nouveaux diplômés et diplômées.

3.1.3 Les nouvelles compétences du personnel enseignant

La refondation de la formation professionnelle et technique s'appuie, on le souligne en première partie de ce cahier, sur de nouvelles bases. Rappelons-les brièvement :

- l'autonomie accrue des établissements de formation au regard de la gestion pédagogique et financière;
- la mise en œuvre de programmes d'études fondés sur l'acquisition de compétences;
- la gestion du système de formation en étroite partenariat avec l'ensemble des

personnes intéressées, particulièrement le monde du travail.

L'autonomie plus grande accordée aux établissements s'appuie notamment sur la reconnaissance des compétences professionnelles du personnel enseignant, qui est appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Il doit, entre autres, participer à la définition du projet de l'établissement, de la politique d'encadrement des élèves et des orientations en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes d'études, à la programmation des activités éducatives, de même qu'à l'établissement d'une politique d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, l'enseignement de programmes élaborés selon l'approche par compétences nécessite que le personnel enseignant possède lui-même l'ensemble des compétences liées à l'exercice du métier ou de la profession. On attend de lui qu'il enseigne aussi bien l'ensemble des connaissances technologiques et scientifiques inhérentes à la maîtrise des compétences que les habiletés pratiques et les attitudes nécessaires à leur application.

De plus, puisque l'économie actuelle impose une adaptation et une optimisation des ressources disponibles, les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle et technique ne peuvent plus travailler seuls derrière des portes closes. Ils doivent intensifier les formes de collaboration avec les entreprises, notamment pour assurer l'adaptation des programmes d'études à la réalité locale, le partage d'équipements, l'organisation de

stages en milieu de travail et le développement de l'alternance travail-études. C'est la raison pour laquelle on accorde une attention particulière au recrutement du personnel enseignant. En formation professionnelle et technique, la sélection des enseignantes et des enseignants doit se faire en fonction de la maîtrise du métier ou de la profession à enseigner, et le recrutement a souvent lieu au sein même des entreprises⁶.

La spécificité des programmes d'études et les exigences de l'approche par compétences nécessitent de recruter des enseignantes et des enseignants qui sont non seulement qualifiés dans le domaine de formation en question, mais aussi aptes à transmettre leurs propres compétences aux élèves et capables de les accompagner dans l'acquisition de celles-ci. C'est souvent un défi pour l'établissement que de recruter de telles personnes.

Grâce à ses relations avec les entreprises, la direction est à même de reconnaître les spécialistes du métier qui possèdent ces aptitudes et qui pourraient contribuer à l'enseignement. Ces personnes sont fréquemment invitées à venir enseigner dans l'établissement, un module ou une partie du programme d'études, afin que l'on puisse évaluer leur intérêt et leur potentiel relativement à l'enseignement.

Les personnes qui optent pour l'enseignement ont généralement suivi une formation professionnelle ou technique et maîtrisent leur discipline ou leur spécialité. Lorsqu'elles intègrent l'enseignement, elles ont besoin d'un soutien pédagogique et de perfectionnement, principalement en pédagogie et en didactique.

3.1.4 Le perfectionnement pédagogique et administratif

L'application du projet d'établissement et du cadre de gestion pédagogique dépend de la capacité de chacun à suivre le rythme et à s'adapter aux nombreux changements qui influencent le système éducatif. Tant sur le plan de la pédagogie que sur le plan de l'administration, le personnel doit travailler en fonction des nouvelles tendances et technologies. L'enseignement doit aussi être continuellement renouvelé pour tenir compte de l'évolution du marché du travail et des compétences inédites recherchées. La crédibilité de l'établissement passe par un enseignement permettant aux élèves d'acquérir les compétences permettant de satisfaire aux exigences élevées du marché du travail. Le perfectionnement y occupe donc une place prépondérante, et ce, pour toutes les catégories de personnel.

Le perfectionnement pédagogique

Le perfectionnement pédagogique est de deux ordres. Il peut concerner l'activité d'enseignement comme telle et porter sur des dimensions purement pédagogiques, comme les scénarios d'enseignement, les styles d'apprentissage et la gestion de classe, la docimologie, les applications pédagogiques de l'ordinateur, etc. Il peut aussi être relié plus étroitement aux contenus particuliers des programmes d'études relevant du secteur professionnel ou technique et viser le développement d'une didactique adaptée à la formation professionnelle et technique et au secteur de formation.

⁶ Voir à ce sujet le cahier 2 de cette série intitulé *Gestion centrale de la formation*.

Dans plusieurs établissements d'enseignement, les enseignantes et enseignants bénéficient de l'appui et de l'encadrement d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique. Cette personne a pour principales fonctions de superviser l'application des programmes d'études, depuis la planification jusqu'à l'évaluation, et d'aider les enseignantes et enseignants à évaluer et à adapter leurs actes pédagogiques. La conseillère ou le conseiller peut organiser des activités de perfectionnement, qu'elle ou il donnera individuellement ou en collaboration avec des ressources extérieures, et ce, concernant toutes les dimensions ayant une influence sur la qualité de la formation. Ces perfectionnements ont généralement lieu lors des journées pédagogiques prévues dans le calendrier scolaire.

C'est d'abord le personnel des entreprises qui doit s'adapter à l'évolution des technologies ou des modes d'organisation du travail et développer de nouvelles compétences. Dans ce contexte, une ou un spécialiste du métier peut être invité à venir travailler avec les enseignantes et enseignants ou à faire certaines démonstrations au cours d'une ou de plusieurs journées. La direction de l'établissement ou un membre du personnel enseignant peut aussi s'entendre avec une entreprise pour mettre sur pied un stage comportant des objectifs de perfectionnement bien définis.

L'établissement établit annuellement un plan de perfectionnement et veille à sa mise en application. Il doit aussi dégager les ressources nécessaires et établir des partenariats qui sont indispensables, puisque la tenue à jour des compétences professionnelles nécessite que les

enseignantes et enseignants soient régulièrement en contact avec l'entreprise.

La sensibilisation à l'approche par compétences

Lorsque les programmes sont élaborés par compétences et que cette approche est nouvelle, les enseignantes et les enseignants de même que le personnel d'encadrement et les spécialistes non enseignants doivent avoir accès à un perfectionnement particulier. De plus, lors de la révision ou de l'implantation d'un programme, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir bénéficier d'un perfectionnement leur permettant de bien saisir les objectifs du programme et les paramètres d'évaluation. Il faut non seulement initier tout le personnel au contexte général et à la justification économique et pédagogique de cette approche, mais aussi en faire connaître les avantages et les exigences de même que les contraintes. Il faut aussi donner un aperçu des conséquences que cette nouvelle approche risque d'avoir pour l'établissement. Le succès de l'implantation de cette approche dans un établissement repose sur l'adhésion de chaque groupe de spécialistes à cette nouvelle philosophie de l'enseignement, puisque celle-ci concerne tout autant la pédagogie que la gestion et qu'elle repose sur le travail d'équipe. Plus le processus est transparent, l'information abondante et la formation satisfaisante, plus l'opération a de chances de réussir.

Ces activités de perfectionnement devraient idéalement être animées par les spécialistes du ministère ou de l'organisme responsable de l'élaboration des programmes d'études et les spécialistes de l'enseignement qui ont pu être détachés de leur établissement pour

participer à la conception du nouveau programme. Si le ministère ou l'organisme responsable informe les établissements du plan triennal ou quinquennal de révision des programmes et du perfectionnement qui s'y rattache, ceux-ci seront en mesure de déterminer leurs priorités et d'intégrer l'offre de services nationale à leur plan de perfectionnement annuel.

Le perfectionnement administratif

Le perfectionnement administratif regroupe toutes les activités en la matière s'adressant à la direction, au personnel de soutien et aux spécialistes non enseignants.

Le personnel administratif est la plupart du temps tenu de se perfectionner en informatique de gestion. Ce perfectionnement peut également porter sur la gestion :

- du processus d'admission;
- des horaires;
- des examens et de la transmission des notes;
- des budgets;
- de l'aide financière aux élèves;
- du prêt de volumes et d'outils.

Afin de minimiser les coûts de la formation, les ressources de plusieurs établissements peuvent être regroupées pour assurer le perfectionnement nécessaire. À cet effet, il conviendrait qu'il y ait une certaine concertation entre les établissements de formation. Le perfectionnement du personnel administratif devrait faire l'objet d'un plan annuel. Il est souvent donné au sein d'un établissement de formation avec le concours de personnes-ressources spécialisées.

3.2 L'organisation scolaire

La mise en œuvre d'activités d'apprentissage pratiques couvrant l'ensemble des tâches et activités de la profession ou du métier visé nécessite des ressources physiques et matérielles importantes. L'organisation scolaire doit donc permettre d'optimiser ces ressources en mettant le dispositif de formation au service du plus grand nombre possible d'apprenantes et d'apprenants. Il faut changer fondamentalement la conception traditionnelle de la vie de l'école et de son ouverture sur le milieu. En formation professionnelle et technique, il faut apprendre à considérer l'établissement de formation comme une « entreprise éducative » qui, bien sûr, est d'abord orientée vers les besoins de l'élève, tout en étant au service de la population et du milieu socioéconomique local ou régional. L'école doit donc tout mettre en œuvre pour ouvrir ses portes à tous les candidats et candidates susceptibles de profiter de la formation professionnelle et technique ainsi qu'à toutes les entreprises qui pourraient les engager.

3.2.1 L'optimisation de la capacité d'accueil

La construction ou la rénovation de bâtiments représentent des coûts importants et l'acquisition des équipements et outillages de même que du mobilier et du matériel didactique constituent des investissements rentables en autant que le plus grand nombre possible d'apprenantes et d'apprenants puissent en bénéficier.

L'intégration de la formation offerte aux jeunes et aux adultes desservis par des systèmes distincts de formation initiale et de formation continue, l'appui au système

d'apprentissage, le cas échéant, de même que l'offre de services aux entreprises sont autant de moyens d'augmenter le nombre d'élèves fréquentant un établissement et d'optimiser les ressources de l'État. Cela exige toutefois une collaboration étroite entre tous les ministères ou organismes responsables de la formation.

Il y a d'autres façons d'optimiser la capacité d'accueil d'un établissement de formation professionnelle et technique. On peut le faire en prolongeant ses heures d'ouverture pour pouvoir accueillir plus d'élèves à partir du même dispositif de formation ou encore en diversifiant les modes et les lieux de formation.

La gestion du calendrier scolaire et des horaires

Dans un établissement de formation conventionnel, le calendrier scolaire et l'horaire des activités d'enseignement sont généralement calqués sur le modèle des établissements de formation générale, c'est-à-dire limités à 200 jours par année environ et à cinq ou six heures par jour. Si ces contraintes sont maintenues dans la gestion d'un établissement de formation professionnelle et technique fondé sur l'acquisition de compétences et associé très étroitement au rythme et aux besoins des entreprises, elles en limiteront l'efficacité et l'efficience et en restreindront le développement. L'augmentation de l'efficience dans l'utilisation des locaux et des équipements des établissements d'enseignement passe par une remise en question de son calendrier scolaire.

Plusieurs pays ont adopté un calendrier scolaire échelonné sur douze mois. La date d'entrée en formation peut varier d'un programme d'études à l'autre de façon à tenir compte de la durée de chaque

programme d'études. Il est alors plus facile de prendre en considération les exigences de certains programmes dont les activités sont étroitement liées à des cycles climatiques ou économiques (par exemple, l'agriculture ou le tourisme).

On peut alors considérer que ces établissements d'enseignement ont un calendrier d'activités qui se rapproche davantage du milieu du travail que de l'école de formation générale.

En plus d'étendre le calendrier scolaire sur toute l'année, les établissements peuvent rentabiliser l'utilisation des locaux, des ateliers et de l'équipement en offrant un mode d'organisation des formations utilisant au maximum la plage horaire admissible, c'est-à-dire à partir de très tôt le matin jusqu'à la fin de la soirée. Si on pense à des formations quotidiennes de cinq à six heures pour un groupe d'élèves donné, on se rend compte qu'il est facile d'établir un double horaire; dans des cas exceptionnels, une troisième plage horaire pourrait même être envisagée.

La direction de l'établissement doit concevoir les horaires et répartir les locaux en fonction de la planification de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages, comme convenu avec les différentes équipes d'enseignantes et d'enseignants et, bien sûr, en fonction de l'organisation scolaire retenue. La répartition des locaux suit rigoureusement la planification de l'enseignement. Pour les établissements les plus importants, des systèmes informatisés de confection d'horaires et de répartition des locaux permettent une utilisation maximale et efficace des espaces disponibles et une réponse adéquate aux besoins en matière d'enseignement.

La formation sur mesure destinée aux entreprises et les formations prévues par les organismes chargés du recyclage de la main-d'œuvre sont, dans la mesure du possible, organisées entièrement en fonction des demandes des clients quant à l'horaire, la durée et le moment de la formation.

La diversification des modes et des lieux de formation

L'acquisition des compétences prévues dans un programme d'études peut se faire entièrement dans un établissement de formation ou en entreprise, ou encore selon un système mixte associant l'école et l'entreprise, dans un mode de formation en alternance.

Outre qu'ils ajoutent la touche de réalisme et de contextualisation permettant aux élèves de confronter leur conception de la profession ou du métier choisi à la réalité du monde du travail, l'ouverture des portes des entreprises et particulièrement le développement du mode de formation en alternance, selon lequel une partie des apprentissages est réalisée en entreprise, ont aussi pour effet d'augmenter la capacité d'accueil de l'établissement de formation professionnelle ou technique; en effet, le même dispositif de formation peut alors être utilisé pour un plus grand nombre de personnes, sans compter que la qualité de la formation est améliorée.

La formation à distance et la formation en ligne peuvent aussi, dans certains cas, par exemple pour des groupes particuliers, constituer des modes de formation intéressants. Même si ils restent encore peu développés sur le plan de la formation professionnelle et technique, ces

types de formation peuvent jouer un rôle stratégique pour répondre, ne serait-ce que partiellement et à des coûts beaucoup moins élevés, aux besoins des adultes en formation continue, des populations dispersées sur de vastes territoires et des personnes occupant un emploi.

3.2.2 L'optimisation des parcours de formation individuels

L'approche par compétences en formation professionnelle et technique permet, du fait même de ses caractéristiques fondamentales, d'optimiser les parcours de formation individuels. Elle permet, entre autres, d'éviter les redoublements et les abandons de la part des apprenantes et apprenants qui ont subi un échec. Elle favorise aussi les parcours de formation individuels en autorisant, par exemple, l'abandon temporaire et le retour aux études sans perte ni pénalité de même que la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels pour les personnes souhaitant réorienter leur carrière.

Tous ces avantages découlent de l'approche modulaire de la formation, qui consiste à concevoir des activités d'apprentissage intégrant toutes les dimensions de la compétence visée (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Les objectifs de formation étant formulés en fonction d'une compétence bien définie, l'évaluation des apprentissages directement liés à la maîtrise de cette compétence et la reconnaissance de la compétence en question sont donc possibles indépendamment des autres apprentissages prévus dans le plan de formation. Cette possibilité de progression individuelle des apprenantes et apprenants dans leur plan de formation constitue un des éléments fondamentaux d'un système de formation fondé sur les compétences,

et elle doit être prise en compte et favorisée dans l'organisation pédagogique et l'organisation scolaire. Cette façon de faire est susceptible de favoriser notamment la reprise d'un module échoué en facilitant l'intégration de l'élève dans un autre groupe évoluant sur une plage horaire différente et ainsi minimiser l'impact de cet échec sur la progression de ses apprentissages.

Dans les cas d'un retour aux études après un abandon temporaire, par exemple, ou de personnes qui auraient été exemptées de certains modules de formation grâce au processus de reconnaissance des acquis expérientiels, la direction de l'établissement doit être capable de favoriser l'insertion de la personne dans le processus régulier de formation. Or, pour que ces personnes puissent s'insérer dans un groupe déjà constitué pour compléter leur formation manquante et trouver, malgré tout, une certaine cohérence dans les apprentissages ainsi qu'une possibilité réelle de progresser, l'organisation pédagogique doit privilégier une certaine uniformité ou standardisation des activités de formation et déterminer une séquence d'enseignement précise des différents modules d'un programme d'études en s'appuyant sur le logigramme de formation.

3.3 L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés

Une des façons les plus universellement reconnues pour évaluer la pertinence de l'offre de service en formation professionnelle et technique, et donc l'efficacité d'un établissement ou d'un système de formation, consiste à établir les taux

d'insertion dans des emplois reliés à la formation des diplômées et diplômés.

Si la mission première d'un établissement de formation professionnelle et technique est de former des personnes compétentes pour exercer un métier ou une profession afin de répondre aux besoins de développement socioéconomique de leur région, elle ne s'arrête évidemment pas là. En effet, l'établissement de formation professionnelle et technique doit tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de ses diplômées et diplômés. Pour ce faire, il pourra envisager diverses mesures, comme la valorisation et la promotion de la formation professionnelle et technique, la mise en place d'un processus efficace de sélection des candidates et des candidats permettant de vérifier l'orientation professionnelle pour éviter les cheminements instables, si possible, ou encore l'aide au placement. L'évaluation et l'adaptation des activités d'apprentissage afin d'en maintenir et d'en augmenter la pertinence par rapport aux besoins des entreprises sur le plan qualitatif de même que l'augmentation ou la limitation du nombre de personnes en formation afin d'assurer un certain équilibre entre l'offre et la demande de travailleuses et de travailleurs qualifiés font aussi partie des responsabilités de l'établissement de formation.

3.3.1 Le recrutement et les admissions

Les établissements de formation professionnelle et technique sont responsables de traiter les demandes d'admission qui leur sont transmises. Chaque dossier est analysé afin de vérifier si la demande satisfait aux conditions d'admission prévues dans le programme d'études.

Tous les programmes de formation professionnelle ou technique n'exigent pas le même niveau de formation préalable pour accéder à la formation. En fait, dans l'approche par compétences, c'est la complexité de la profession ou du métier visé et, donc, les apprentissages nécessaires pour en acquérir les compétences qui constituent les déterminants majeurs pour fixer les préalables académiques. Dans cette perspective, on comprendra que la détermination des préalables ou des conditions d'admission devrait être limitée aux seules exigences du métier ou de la profession et du programme d'études qui y conduit et non à des considérations sociales plus ou moins élitistes.

Il peut donc exister des conditions d'admission différentes pour chaque programme d'études offert par un établissement de formation ou pour plusieurs programmes. La détermination juste des préalables et leur application constituent des facteurs déterminants pour la réussite des élèves admis.

Une fois l'admissibilité vérifiée, l'établissement de formation peut être amené à établir des critères de sélection qui viennent s'ajouter à la procédure générale d'admission.

Cette mesure se justifie habituellement par :

- un nombre de demandes d'admission supérieur à la capacité d'accueil;
- la volonté de permettre aux femmes d'accéder à des métiers non traditionnels;
- les exigences spécifiques de la formation en alternance travail-études.

Plusieurs outils sont utilisés pour sélectionner les candidates et les candidats :

- des questionnaires d'exploration professionnelle;
- des tests d'aptitudes;
- des entrevues individuelles;
- des quotas de places réservées aux filles et aux femmes.

Il est important que l'ensemble de la démarche d'admission et de sélection soit largement diffusé et son application effectuée rigoureusement et en toute transparence. Pour y arriver, certains pays vont jusqu'à mettre en place des mécanismes d'admission et de sélection indépendants des établissements d'enseignement.

3.3.2 L'aide au placement et les services complémentaires

Conscient que les difficultés personnelles ou financières des élèves peuvent avoir des répercussions directes sur la réussite et la poursuite des études, l'établissement met parfois à leur disposition des services d'aide au placement et certains services complémentaires d'orientation professionnelle et d'aide psychosociale.

L'aide au placement

Le service d'aide au placement peut appuyer l'élève dans sa recherche d'un emploi à temps partiel ou lors de son entrée sur le marché du travail au terme de sa formation. L'industrie s'adresse régulièrement aux établissements de formation pour recruter de la main-d'œuvre. L'établissement est ainsi informé des emplois offerts et des conditions qui s'y rattachent. L'information est colligée et communiquée à l'ensemble des élèves au moyen d'un tableau d'affichage ou d'un système informatique. Le service d'aide au placement donne à l'établissement la

possibilité d'observer l'évolution de la demande et de confirmer les données relatives à l'emploi dans sa région.

Les services d'orientation professionnelle et d'aide psychosociale

L'établissement peut offrir des services d'orientation professionnelle et d'aide psychosociale. Bien que les élèves soient admis au terme d'une démarche de sélection visant entre autres à vérifier leur motivation, quelques-uns veulent, en cours de route, se réorienter vers une autre filière de formation. Ils devraient alors pouvoir compter sur une conseillère ou un conseiller d'orientation pour effectuer ce changement de cap. Pour sa part, la travailleuse sociale ou le travailleur social s'occupe des problèmes de relation avec les pairs et d'échec scolaire ou de toute autre difficulté d'ordre psychosocial pouvant entraver l'apprentissage et la réalisation du projet de formation.

EN RÉSUMÉ

Les programmes d'études fondés sur les compétences sont élaborés de manière à développer le caractère fonctionnel et polyvalent de la formation. Ils doivent permettre aux apprenantes et apprenants d'exercer l'ensemble des tâches et des responsabilités inhérentes à la pratique d'un métier ou d'une profession dès leur arrivée sur le marché du travail. Pour être fonctionnels, les programmes d'études doivent proposer des apprentissages pratiques, inspirés de l'exercice du métier ou de la profession et, pour favoriser la polyvalence, ils doivent intégrer des apprentissages fondamentaux et transférables tels les concepts et les principes techniques et scientifiques qui

dépassent l'exercice ponctuel des tâches du métier ou de la profession.

La planification de l'enseignement et de l'évaluation nécessite la collaboration de l'ensemble des enseignantes et enseignants et des spécialistes intervenant dans les programmes d'études afin d'assurer la cohérence des activités d'apprentissage. Cette planification permet également de développer des outils de gestion pédagogique qui faciliteront l'encadrement et le suivi des apprenantes et apprenants.

L'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'effectue au quotidien. Elle a deux fonctions différentes mais complémentaires : une fonction de soutien à l'apprentissage qui s'exerce tout au long de la formation (évaluation formative) et une fonction de sanction qui permet de juger de la maîtrise de la compétence au terme de la formation (évaluation sommative).

L'organisation de l'enseignement professionnel et technique nécessite toutefois le développement par le personnel enseignant de nouvelles compétences et l'apprentissage par le personnel d'encadrement et administratif de nouvelles méthodes de travail.

Une formation professionnelle et technique fondée sur le développement des compétences nécessite des ressources humaines, matérielles et financières importantes. Sa faisabilité dépend beaucoup de l'organisation scolaire, qui doit permettre d'optimiser la capacité d'accueil et les parcours de formation individuels. L'optimisation de la capacité d'accueil repose sur une gestion intégrée des effectifs en formation et des durées de formation, une répartition optimale

des locaux et des ateliers ainsi qu'une diversification des modes et des lieux de formation.

Si la mission première d'un établissement de formation professionnelle et technique est de former des personnes compétentes pour exercer un métier ou une profession afin de répondre aux besoins de développement socioéconomique de leur région, elle ne s'arrête évidemment pas là. En effet, l'établissement de formation professionnelle et technique doit tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de ses diplômées et diplômés. Pour ce faire, il pourra envisager diverses mesures, comme la valorisation et la promotion de la formation professionnelle et technique, la mise en place d'un processus efficace de sélection des candidates et des candidats, ou encore l'aide au placement. L'évaluation et l'adaptation des programmes d'études afin d'en maintenir et d'en augmenter la pertinence par rapport aux besoins des entreprises sur le plan qualitatif de même que l'augmentation ou la limitation du nombre de personnes en formation afin d'assurer un certain équilibre entre l'offre et la demande de travailleuses et de travailleurs qualifiés font aussi partie des responsabilités de l'établissement de formation.

4 La mise en place d'un dispositif de formation recréant l'environnement professionnel

La formation professionnelle et technique, fondée sur l'acquisition de compétences liées à un métier semi-spécialisé, spécialisé ou technique, ne peut avoir lieu que dans un environnement recréant le

plus possible le contexte professionnel. Une formation purement formelle ou théorique ne saurait être adéquate, car une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence débouchant sur l'action. En effet, une compétence se concrétise toujours par une capacité de faire quelque chose. La démonstration de cette capacité doit être « contextualisée », au sens où l'ensemble des contraintes réelles doivent s'exercer.

L'implantation d'un programme d'études selon l'approche par compétences exige donc de l'établissement de formation un effort particulier pour recréer, en milieu scolaire, les conditions d'exercice du métier. Cette mise en place du dispositif de formation professionnelle et technique sera abordée selon les trois grandes perspectives suivantes :

- la mise à niveau des locaux;
- l'organisation physique des locaux, c'est-à-dire l'acquisition et l'installation du mobilier, de l'équipement et de l'outillage nécessaires pour les apprentissages prévus dans le programme;
- l'organisation matérielle, c'est-à-dire l'acquisition et la gestion des ressources matérielles (matières ou matériaux périssables) nécessaires aux fins de production lors des activités pédagogiques.

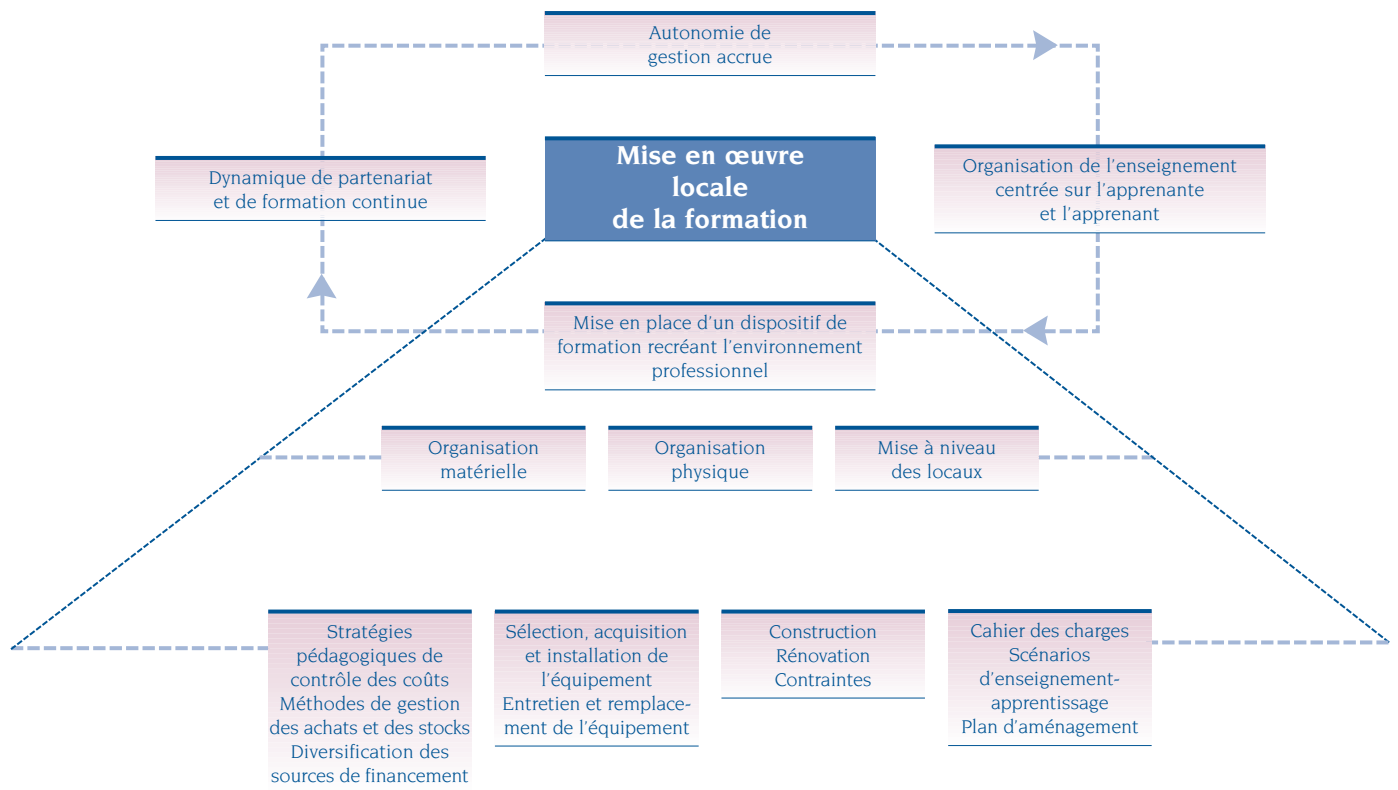
Idéalement, le maître d'œuvre devrait produire un guide d'organisation, un cahier des charges ou un devis technique pour soutenir l'implantation des programmes d'études. En effet, c'est au cours du processus de développement des programmes que les spécialistes de l'enseignement, de concert avec ceux de la profession ou du métier visé, sont le mieux placés pour reconstituer et modéliser les conditions en vigueur dans le milieu de travail.

Ils disposent, à ce moment-là, de toutes les études qui ont été effectuées pour décrire le secteur économique et les entreprises qui le composent et peut-être aussi le ou les procédés de production utilisés et les tendances sur le plan de la technologie ou de l'organisation du travail. Bien entendu, ils ont aussi en main le rapport d'analyse de la situation de travail qui contient, en principe, une information très précise concernant les tâches, leur contexte d'exécution, les produits fabriqués ou les services rendus,

les équipements et les matériaux utilisés, etc. Enfin, ils ont aussi établi les critères de performance correspondant aux exigences à l'entrée sur le marché du travail.

Forts de toute cette information, les rédactrices-conceptrices et rédacteurs-concepteurs des programmes d'études peuvent pousser la démarche de dérivation un peu plus loin et formuler des suggestions quant au dispositif de formation à mettre en place pour les implanter.

Figure 6 Mise en place de dispositifs de formation recréant l'environnement professionnel



4.1 La mise à niveau des locaux

Chaque programme de formation professionnelle ou technique, parce qu'il prépare des personnes, jeunes ou adultes, à exercer un métier ou une profession, comporte des exigences et des contraintes pour ce qui est de l'infrastructure d'accueil, des bâtiments et des locaux, qui doivent être adaptés à l'apprentissage. L'installation d'un dispositif de formation en secrétariat n'exige pas, on le comprendra facilement, le même type de locaux que l'installation d'un dispositif de formation pour la mécanique de véhicules lourds, la cuisine d'établissement, les techniques de garde ou la coiffure. Pour être en mesure de réaliser un plan d'aménagement des locaux impliquant la construction ou la rénovation de bâtiments, il faut d'abord rédiger un cahier des charges définissant l'organisation physique et matérielle nécessaire pour l'implantation d'un programme d'études, puisque c'est dans ce cahier que l'on trouvera l'information permettant de déterminer le type de local requis (classe, laboratoire, atelier, entrepôt, etc.), les surfaces nécessaires en fonction des équipements à installer de même que les diverses contraintes applicables (hauteur des plafonds, distribution électrique, air comprimé, ventilation, etc.). La première étape consiste à établir des scénarios d'enseignement-apprentissage pour chaque compétence prévue dans le programme. Quelle sera la taille des groupes ou le ratio maître-élèves? (Celui-ci peut être différent d'un programme à l'autre.) Les activités d'apprentissage doivent-elles être réalisées individuellement ou à deux ou en petits groupes? Est-il possible de programmer des

séquences d'apprentissage diversifiées, de telle sorte que les apprenantes et apprenants puissent accéder aux différents postes de travail à tour de rôle plutôt que d'installer autant de postes de travail qu'il y a de personnes dans le groupe? Rappelons ici que dans l'approche par compétences, chaque apprenante ou apprenant doit démontrer, au terme de son apprentissage, qu'il maîtrise réellement la compétence visée lors d'une épreuve pratique. L'accès aux outils et équipements ainsi qu'aux ressources matérielles nécessaires pour réaliser individuellement l'ensemble des activités d'apprentissage prévues dans le programme est donc primordial.

Les réponses à l'ensemble des questions posées plus haut permettent de déterminer le type et le nombre de postes de travail à mettre en place pour chaque compétence ou partie de compétence, certaines nécessitant deux ou plusieurs postes de travail distincts. Par exemple, une compétence portant sur la réparation de moteurs en mécanique automobile exigera peut-être des postes de travail à l'établi pour le démontage et le remontage de moteurs stationnaires, mais aussi des postes de travail en atelier ouvert (garage) pour le travail sur des véhicules. Il faudra alors scénariser le déroulement des activités d'apprentissage pour tenter de déterminer le nombre idéal de postes de travail pour un groupe d'élèves et leur taux d'utilisation. Notons que certains postes de travail peuvent être utilisés pour les apprentissages associés à plusieurs compétences différentes, comme dans le cas de l'atelier ouvert ou du garage en mécanique automobile, qui peuvent servir pour la réalisation d'une partie des

activités d'apprentissage de la plupart des compétences. Dans un cas comme celui-là, le nombre de postes de travail nécessaires ne pourra être déterminé qu'au moment où l'exercice de scénarisation aura été fait pour l'ensemble du programme, puisqu'il dépend du taux d'utilisation dans chaque compétence du programme.

Une fois cet exercice terminé pour l'ensemble des compétences d'un programme, il devient possible d'esquisser l'aménagement type d'un dispositif de formation qui soit fonctionnel, adapté aux besoins des apprenantes et des apprenants et conforme aux objectifs du programme, tout en étant rationalisé, et ce, pour limiter les coûts d'implantation et de maintenance.

Cette première phase du processus d'analyse aura permis de déterminer le nombre et les fonctionnalités des locaux nécessaires (classe de théorie, laboratoire spécialisé, atelier général, centre de documentation, etc.) et de décrire sommairement les postes de travail qu'ils devraient comporter, compte tenu du mobilier, de l'équipement et de l'espace nécessaires pour effectuer les apprentissages.

La disposition des locaux et leur agencement pourraient même faire l'objet d'une première esquisse afin de guider le groupe de spécialistes dans la poursuite de leur analyse du dispositif de formation portant sur le mobilier, l'équipement et l'outillage. En effet, ce ne sera qu'après avoir convenu du nombre et du type de meubles (bureaux et chaises, étagères et armoires de rangement, tables de travail ou établis, comptoirs, etc.) ainsi que de l'équipement (machines-outils, vérins et appareils de laboratoire pour la fabrication mécanique, réfrigérateurs, cuisinières et éviers pour la cuisine

d'établissement ou ordinateurs et équipement de bureau pour le secrétariat) qu'il sera possible de déterminer avec plus de précision la surface requise pour chaque local ainsi que leurs contraintes particulières. Ces contraintes pourraient porter sur la hauteur des plafonds (mécanique de véhicules lourds) et sur l'obligation d'être au rez-de-chaussée pour avoir accès au stationnement (mécanique automobile). Elles pourraient aussi concerner la structure du bâtiment (rigidité du plancher suffisante pour pouvoir installer des machines-outils de grande précision) ou encore l'obligation de fournir des services essentiels (distribution d'air comprimé ou d'électricité à haute tension ou système d'aspiration des fumées pour le soudage).

Ce n'est qu'une fois ces données connues qu'il sera possible de compléter les plans d'aménagement des différents locaux nécessaires à la formation, tout en tenant compte des mesures de santé et de sécurité au travail, et de procéder, selon le cas, à la construction ou à la rénovation de bâtiments.

4.2 L'organisation physique

L'organisation physique des ateliers et des laboratoires implique la sélection, l'acquisition, l'installation, l'exploitation et la maintenance de tous les équipements nécessaires pour permettre aux élèves de réaliser les activités d'apprentissage qui leur permettront d'acquérir les compétences prévues dans un programme d'études.

4.2.1 La sélection, l'acquisition et l'installation de l'équipement

Conçus par l'équipe du maître d'œuvre chargée de l'élaboration du programme

lorsque les guides d'implantation sont réalisés de façon centralisée ou par l'équipe chargée de l'implantation d'un programme par la direction d'un établissement, les scénarios d'enseignement-apprentissage permettent de dresser la liste des équipements nécessaires, de faire une description sommaire de leurs caractéristiques, d'en estimer le coût et d'en prédire la durée de vie utile.

Il est possible de rassembler toutes ces informations au sein d'une base de données informatique. Une fois constituée, cette base de données pourra avoir différentes fonctions. D'abord, servir à déterminer le nombre de pièces de mobilier, d'équipement ou d'appareillage fixes à installer dans un local donné et leurs mesures (surface occupée, volume et espace de dégagement sécuritaire) de façon à établir les dimensions du local nécessaire, comme on l'a vu au paragraphe précédent. Par ailleurs, une estimation réaliste des coûts d'acquisition de chacune des pièces de mobilier et d'équipement requises pour la constitution de chaque salle de cours, laboratoire spécialisé ou atelier général permet de déterminer avec une relative précision les coûts d'implantation d'un programme d'études. S'il s'agit d'un nouveau programme pour lequel l'établissement ne possède aucun équipement, il faudra considérer l'ensemble des coûts estimés pour en assurer une implantation conforme au devis, alors que s'il s'agit d'un programme révisé qui était déjà offert par l'établissement, il faudra évaluer les coûts d'implantation en établissant la liste des équipements manquants.

Enfin, la base de données regroupant la liste des équipements nécessaires pour permettre l'implantation d'un programme d'études pourrait comporter un champ portant sur la durée de vie utile de chaque pièce de mobilier ou d'équipement. Il deviendrait ainsi possible de déterminer l'amortissement de chaque pièce apparaissant dans la liste et conséquemment d'estimer le coût moyen de remplacement ou de mise à jour du parc d'équipement sur une base annuelle.

Ces données sont primordiales pour la planification et la gestion financière de l'établissement. En connaissant mieux les coûts d'implantation et surtout les coûts de remplacement du parc d'équipement d'un établissement pour chaque programme d'études, il est possible de mieux planifier son développement et, éventuellement, d'établir les coûts de formation par personne et par programme. Cette information est essentielle pour le suivi et l'évaluation de la performance du système de formation⁷.

4.2.2 L'entretien et le remplacement de l'équipement

L'établissement de formation professionnelle et technique, pour peu qu'il offre plusieurs programmes d'études différents, peut rapidement devenir comparable à une entreprise commerciale ou industrielle. Son complexe immobilier et le parc d'équipements qu'il contient ne peuvent pas être gérés comme s'il s'agissait d'une école conventionnelle. La gestion des différents projets de construction, d'agrandissement ou de réaménagement justifiés

⁷ Voir à ce sujet le cahier 2 de cette série intitulé *Gestion centrale de la formation*

par l'implantation de nouveaux programmes ou la révision de programmes existants de même que des projets d'acquisition et de maintenance des immeubles et des équipements constitue une fonction importante de l'organisation. Celle-ci doit être structurée, et les responsabilités de chaque groupe doivent être clairement définies.

La mise à niveau des ateliers ainsi que l'entretien et le remplacement de l'équipement nécessitent une politique de maintenance et une enveloppe budgétaire annuelle. Le défi n'est pas toujours de construire un atelier et de l'équiper, mais bien de conserver l'équipement en bon état et de le renouveler, au besoin. Des ententes de partenariat avec les fournisseurs et l'industrie pourraient favoriser les prêts et les dons d'équipement ou de matières premières, ce qui permettrait de limiter les dépenses d'exploitation de l'établissement. Malgré tout, il importe que la direction de l'établissement affecte une partie de son budget de fonctionnement à l'entretien et au renouvellement de l'équipement et des infrastructures.

La crédibilité d'un établissement passe aussi par sa capacité à fournir des infrastructures et de l'équipement conformes aux besoins de formation décrits par l'industrie. Il importe donc de préparer un plan structuré d'entretien et de remplacement de l'équipement portant sur une période de trois à cinq ans, de le réviser annuellement et de lui réserver un budget proportionnel aux revenus de l'établissement.

La reconnaissance de l'importance de la « fonction maintenance » et sa prise en charge par chacun des groupes intéressés (direction, personnel enseignant, personnel

de soutien et élèves) permettra de créer une véritable culture de la maintenance.

4.3 L'organisation matérielle

L'organisation matérielle se distingue de l'organisation physique, dont il vient d'être question dans la section précédente, par la notion de durée de vie, puisqu'elle porte sur des ressources périssables. **Nous définissons donc l'organisation matérielle comme le processus de sélection, d'acquisition, de rangement, de distribution et de contrôle du matériel périssable servant aux activités d'apprentissage réalisées par les élèves.** Il peut s'agir des aliments dans un programme de cuisine ou de restauration, du bois dans un programme d'ébénisterie ou du métal en feuilles dans un programme de ferblanterie-tôlerie. Il faut ajouter à ce matériel de base tous les outils et le matériel accessoire qui seront utilisés pour réaliser les apprentissages pratiques et qui ne seront pas récupérables. Pensons aux produits de nettoyage utilisés en cuisine, au papier de verre, aux vis, aux boulons et aux lames de scie servant en ébénisterie ou encore aux forets, aux rivets ou au matériel de soudage utilisés en tôlerie. Tout ce matériel brut, ces outils et ces accessoires, dont la durée de vie est très courte, ne peuvent pas être amortis sur plusieurs années, contrairement à l'équipement lourd. Ils sont donc comptabilisés d'une manière différente, et leur coût de remplacement est en totalité prévu dans l'estimation des coûts de formation d'un groupe d'élèves donné.

En formation professionnelle et technique, les ressources matérielles, telles qu'elles sont définies ici, constituent une

partie importante des coûts de formation. La maîtrise des compétences des programmes d'études dans le respect des critères de performance correspondant aux exigences à l'entrée sur le marché du travail nécessite que chaque élève réalise de nombreuses activités d'apprentissage qui l'amèneront à fabriquer des produits ou à rendre des services comparables à ceux de l'entreprise.

Parce que ces ressources constituent une partie importante des dépenses de formation, l'établissement d'enseignement a tout intérêt à établir un mode de gestion permettant d'en limiter le coût, tout en respectant les objectifs du programme d'études. On peut généralement définir deux grandes catégories de moyens à mettre en œuvre pour mieux contrôler ces coûts : des moyens d'ordre pédagogique et des méthodes de gestion des achats et des stocks. Commençons par les stratégies pédagogiques, puisqu'elles ont une influence marquante sur la gestion des achats et des stocks.

4.3.1 Les stratégies pédagogiques de contrôle des coûts

On l'a dit, l'approche par compétences en formation professionnelle et technique exige que l'apprenant ou l'apprenante réalise des apprentissages pratiques dans un environnement simulant le mieux possible l'entreprise type dans laquelle il ou elle pourrait travailler. La programmation des activités pédagogiques et le choix des projets de production peuvent contribuer à réduire les coûts liés au matériel selon qu'ils sont laissés à la discrétion de chaque enseignante ou enseignant responsable d'un groupe d'élèves ou qu'ils sont planifiés par une équipe pédagogique et standardisés — ou stabilisés — pour

que tous les élèves inscrits à un même module d'un programme donné réalisent une production identique.

Sur le plan de la gestion des ressources matérielles, la différence est importante. Imaginons d'abord plusieurs enseignantes ou enseignants chargés d'un même module de formation, simultanément ou à différents moments de l'année, concevant chacun leur propre projet de production sans consulter leurs collègues. Dans une situation comme celle-là, on peut même imaginer que les enseignantes et les enseignants changent régulièrement de projets et, qu'à la limite, ils conduisent plusieurs projets distincts simultanément ou, mieux encore, qu'ils laissent le choix des projets aux élèves. Ce manque de planification pédagogique se répercutera sans aucun doute sur le processus de gestion des ressources matérielles et sur leurs coûts. En effet, les enseignantes et enseignants habitués de travailler dans un modèle comme celui-là exigeront que l'établissement acquière et entrepose dans un magasin tout un ensemble de matières premières et d'accessoires susceptibles d'être utiles à la réalisation des projets qu'ils décident d'entreprendre. Le magasin doit donc être capable de répondre sans délai à des demandes de matériaux différents non seulement de par leur nature, mais aussi de par leur taille ou leur structure. La multiplication évidente du stock à acheter et à entreposer pour satisfaire les besoins des enseignantes et des enseignants peut rapidement prendre des proportions inquiétantes. Les coûts supplémentaires impliquent alors l'importance ou la valeur des stocks à maintenir, mais aussi le stockage (surface des magasins occupée, équipement d'entreposage

et manipulation) de même que la perte des avantages d'acheter en plus grande quantité. On peut aussi penser à la qualité du service qui risque d'être diminuée du fait du manque de planification et donc des pénuries de matériel qui se produiront inévitablement au moment où les gens en ont vraiment besoin.

Par contre, dans un environnement où l'ensemble des enseignantes et enseignants responsables d'un module de formation donné se concertent pour concevoir un ou plusieurs projets de production standardisés ou stabilisés, la gestion des ressources matérielles prend une toute autre dimension. D'abord, sur le plan pédagogique on peut penser que les projets retenus correspondent véritablement aux objectifs visés et aux critères de performance établis, puisqu'ils auront fait l'objet d'une analyse approfondie par l'ensemble des membres de l'équipe et qu'ils auront été validés. Surtout, la réalisation du ou des projets en cause pourra faire l'objet d'une planification très précise du point de vue des matériaux à acquérir, des quantités nécessaires en fonction du nombre d'élèves, du moment précis où ils seront utilisés selon le calendrier scolaire et même de la préparation qu'ils peuvent ou doivent subir (débitage de tiges de métal ou découpage de feuilles de tôle dans des dimensions correspondant aux besoins par les magasiniers ou magasiniers, par exemple).

4.3.2 Les méthodes de gestion des achats et des stocks

Comme on vient de le voir, la planification pédagogique est fondamentale si l'on veut optimiser les méthodes de gestion des achats et des stocks. Sans planification pédagogique, les responsables du magasin

de l'établissement de formation doivent se tenir prêts à faire face à toute éventualité comme s'il s'agissait d'une entreprise privée de vente au détail. Ils doivent multiplier les stocks et, malgré tout, être en mesure d'acquérir rapidement et en très faible quantité, si ce n'est à l'unité, les matériaux ou les pièces manquantes. On imagine facilement les répercussions sur les coûts.

Une approche plus rationnelle de la gestion des ressources matérielles, fondée sur une planification pédagogique appropriée, permettra de réduire sensiblement les coûts et d'augmenter la qualité du service. L'analyse détaillée des méthodes de gestion des achats et des stocks dépasse le cadre de cette publication, aussi allons-nous nous limiter à énumérer quelques avantages qu'elles comportent :

- réduction du nombre de pièces et des matériaux bruts, composants ou accessoires aux stricts besoins du cahier des charges établi pour chaque projet de production;
- possibilité de planifier les achats en fonction des besoins exprimés par les enseignantes et les enseignants pour toute l'année scolaire (en fonction du nombre d'élèves et du calendrier des formations);
- diminution du nombre de commandes et augmentation de leur ampleur, d'où la possibilité d'obtenir de meilleurs prix;
- réduction, sinon élimination, des commandes spéciales ou de dernière minute, d'où la réduction des charges associées (commissionnaire et voiture de service, frais de livraison et frais administratifs divers);
- réduction notable des stocks et des espaces de rangement et, conséquemment,

des tâches de manipulation se soldant par une diminution des frais financiers (intérêts sur la valeur des stocks), des coûts d'immobilisation (espace et mobilier de rangement) et des coûts en ressources humaines (tâches de manipulation);

- possibilité de préparer, de distribuer et de contrôler le matériel confié à chaque personne en formation pour réaliser son projet. Tout dépassement peut alors être contrôlé, et des règles claires peuvent être établies relativement à la distribution de matériel supplémentaire.

4.3.3 La diversification des sources de financement

Plusieurs gestionnaires travaillant dans le secteur de l'éducation hésitent à soutenir le développement de la formation professionnelle et technique en invoquant les coûts élevés de cette formation. Si on compare le coût de la formation générale avec celui de la formation professionnelle et technique, il est indéniable que cette dernière nécessite un environnement et des conditions de réalisation qui influent largement sur les coûts.

Une formation professionnelle et technique de qualité coûte cher, mais son absence ou une formation de faible qualité coûte encore plus cher à la société et aux individus. Développement socio-économique et qualification de la main-d'œuvre vont de pair, nécessitant à la base une formation professionnelle et technique efficace et efficiente.

En raison de la nature de ces formations et de leur lien avec les domaines de production de biens et de services, il est possible d'en améliorer l'efficacité, c'est-à-dire atteindre des objectifs de formation

et de qualification en minimisant les coûts, par l'adoption d'une gestion plus ouverte et novatrice des écoles-ateliers.

Plusieurs pays explorent des approches de gestion permettant aux établissements de formation professionnelle et technique de générer des revenus par la vente de biens réalisés pendant les activités d'apprentissage et l'offre de services par les élèves.

À cet effet, il existe plusieurs moyens de contribuer à augmenter l'autofinancement des activités de formation, diminuant ainsi le coût net de la formation professionnelle et technique. Parmi les principales, on peut noter :

- la production et la vente de biens et de services;
- l'entretien et la rénovation des locaux et des équipements scolaires;
- le développement de la formation en entreprise et de la formation continue.

En s'appuyant sur les partenariats locaux et en prenant en considération les pratiques et tolérances en matière de concurrence, un établissement de formation professionnelle et technique peut réduire ses coûts en ressources matérielles en vendant les produits réalisés par les élèves au cours de leur formation ou en offrant des services.

Certains programmes se prêtent davantage à ce type d'intervention. Prenons par exemple le secteur alimentaire, dont les activités pédagogiques impliquent la production de repas, de pâtisseries, de pain ou la transformation de viandes en quantité appréciable. Ces produits peuvent être vendus avec une certaine marge bénéficiaire. Il en est de même pour les métiers du domaine de la construction ou de la mécanique.

Il est en effet possible de réaliser certains travaux allant de la construction à la rénovation domiciliaire, ou encore d'opérer un garage-atelier en générant certains profits et ainsi de réduire les coûts de formation.

Les élèves inscrits dans les filières de formation appropriées peuvent par exemple contribuer à l'entretien d'équipements ainsi qu'à la rénovation ou à l'entretien des locaux de formation. Ceux qui ont entrepris une formation en fabrication mécanique ou en électronique peuvent contribuer à entretenir ou à réparer des équipements scolaires provenant d'autres secteurs de formation.

Il est cependant fondamental, si telle est la voie retenue par un établissement de formation, que ces activités de financement soient assujetties aux contraintes propres à la formation. La production de biens ou de services doit contribuer à l'atteinte des objectifs du programme d'études et s'inscrire dans le cheminement de formation en respectant l'ordre d'acquisition des compétences proposé au logigramme.

Par ailleurs, plusieurs pays ont décentralisé la responsabilité de la formation continue, confiant ce champ d'intervention aux établissements de formation. Cette possibilité de développer certains produits de formation répondant directement aux besoins des entreprises et des individus donne l'opportunité à l'établissement de générer certains revenus. L'établissement de formation devient alors une véritable entreprise de formation dont les activités commerciales peuvent contribuer à une partie de son financement.

Comme on peut le constater, la saine gestion des ressources est possible dans

un établissement de formation, mais elle requiert une coordination entre toutes les personnes concernées, principalement le personnel enseignant, les responsables des achats et du magasin et, bien sûr, les principaux utilisateurs et utilisatrices, c'est-à-dire les élèves. C'est à cette condition que l'on peut parler d'optimisation des ressources.

EN RÉSUMÉ

L'approche par compétences ne se limite pas à une méthode d'élaboration de programmes; elle constitue une nouvelle conception tant de l'organisation et de la prestation pédagogiques que de l'organisation physique et matérielle qui sous-tend celles-ci.

Ainsi, la formation professionnelle et technique, par sa visée même du développement des compétences liées à un métier semi-spécialisé, spécialisé ou technique ne peut se réaliser que dans un environnement qui recrée le plus possible le contexte professionnel dans lequel évoluera l'élève.

En conséquence, l'implantation d'un programme d'études selon l'approche par compétences exige de l'établissement de formation un effort particulier pour recréer, en milieu scolaire, les conditions d'exercice du métier ou de la profession. Une telle situation nécessite généralement la mise à niveau des locaux (construction ou rénovation des bâtiments) et une parfaite maîtrise de l'organisation physique des locaux, c'est-à-dire l'acquisition et l'installation du mobilier, de l'équipement et de l'outillage nécessaires pour réaliser les apprentissages prévus au programme ainsi que de l'organisation matérielle, c'est-à-dire l'acquisition et la

gestion des ressources matérielles (matières ou matériaux périssables) requis aux fins de production lors des activités pédagogiques.

Idéalement, le ministère ou l'organisme responsable de l'élaboration des programmes produira un guide d'organisation ou un cahier des charges pour soutenir l'implantation des programmes d'études. En effet, c'est au cours du processus de développement des programmes que les spécialistes de l'enseignement, de concert avec les spécialistes de la profession ou du métier visé, sont le mieux placés pour reconstituer et modéliser les conditions d'exercice qui prévalent en milieu de travail.

La mise à niveau des ateliers ainsi que l'entretien et le remplacement de l'équipement nécessitent une politique de maintenance et une enveloppe budgétaire annuelle. Le défi n'est pas toujours de construire un atelier et de l'équiper, mais plutôt de conserver l'équipement en bon état et de le renouveler au besoin. Des ententes de partenariat avec les fournisseurs et l'industrie pourraient augmenter les prêts et les dons d'équipement ou de matières premières, ce qui limiterait les dépenses d'exploitation de l'établissement.

Par ailleurs, l'établissement de formation a tout intérêt à établir un mode de gestion de ces ressources qui permette d'optimiser les coûts de la formation tout en respectant les objectifs du programme d'études. On peut généralement définir deux grandes catégories de moyens à mettre en œuvre pour mieux contrôler ces coûts : des moyens d'ordre

pédagogique et des méthodes de gestion des achats et des inventaires. L'établissement peut aussi générer des revenus autonomes en commercialisant les produits réalisés par les élèves ou des services offerts par ceux-ci dans le cadre de leur formation, lorsque c'est possible.

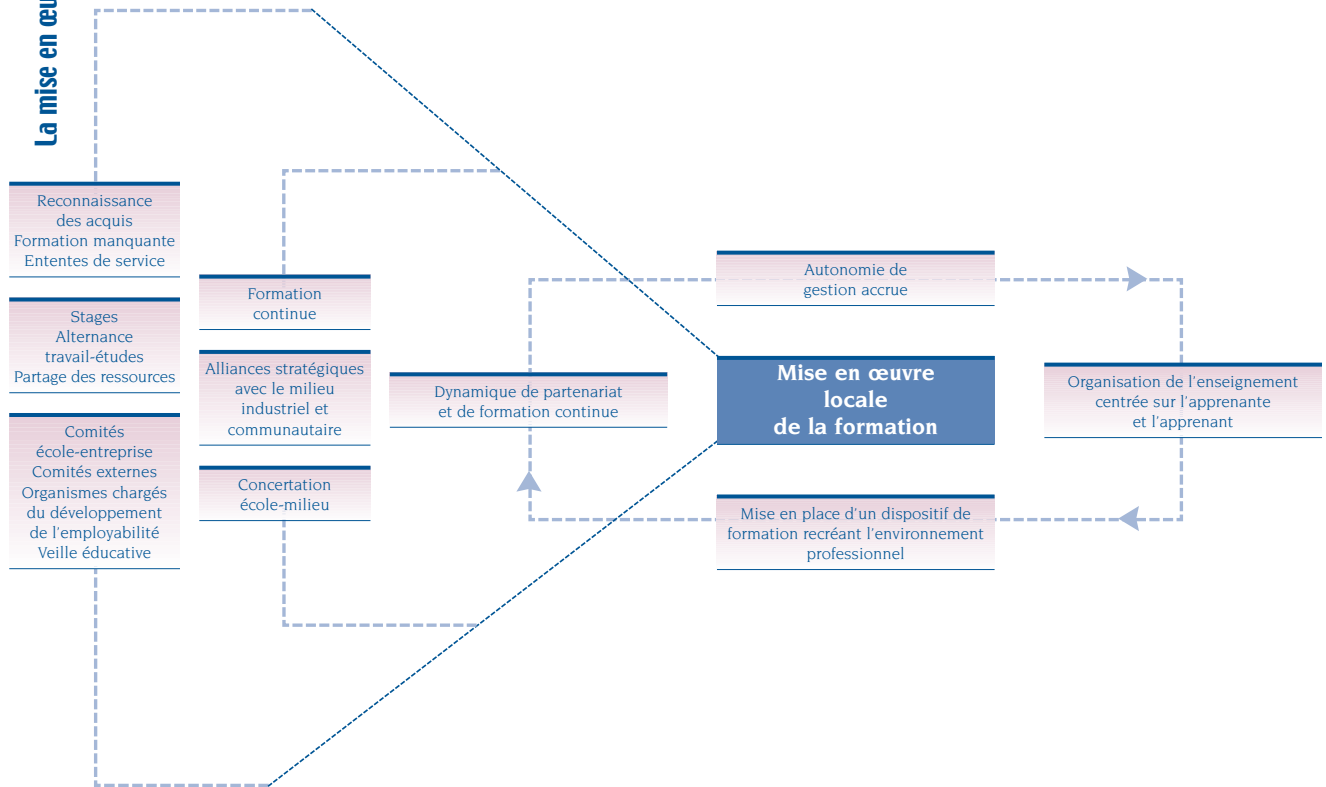
5 La dynamique de partenariat et de formation continue

Pour que la formation professionnelle et technique remplisse sa mission, il lui faut être liée, de façon générale, avec le marché du travail, qu'il s'inscrive dans l'économie marchande ou dans l'économie sociale. Il lui faut également être en contact avec le milieu immédiat, soit celui dans lequel l'établissement est situé.

Le premier aspect a été largement traité dans le cahier sur la gestion centrale de la formation pour ce qui concerne les éléments centralisés de la formation professionnelle et technique, c'est-à-dire ces aspects qui lui assurent une cohérence et une qualité satisfaisant aux attentes des différents milieux dans une perspective de développement global piloté par l'État.

Quant au deuxième, on s'en est rendu compte tout au long de ce cahier, il est nécessaire à une offre de formation de qualité. Les liens entre l'école et le milieu se concrétiseront dans la mesure où l'école sera capable d'établir une dynamique partenariale assortie de concertations et d'alliances avec le milieu et de proposer des activités de formation continue permettant à la main-d'œuvre de se perfectionner pour pouvoir s'adapter aux changements rapides qui affectent le monde du travail, notamment sur le plan technologique.

Figure 7 Dynamique de partenariat et de formation continue



5.1 La concertation école-milieu

Par définition, la concertation repose sur une politique et des pratiques de consultation entre les établissements de formation, les entreprises⁸ et le milieu. Cette concertation se concrétise dans des comités école-entreprise, des comités de programme, des comités sectoriels, des comités externes auxquels participent des représentants ou représentantes de l'établissement ou encore par d'autres modalités favorisant la participation des

différents milieux dans une perspective de développement de l'employabilité et de veille éducative.

5.1.1 Les comités école-entreprise

Les comités école-entreprise, comme leur nom l'indique, sont des comités internes qui visent à assurer l'adéquation entre l'offre de formation de l'établissement et les besoins du milieu en matière de formation de la main-d'œuvre, que celle-ci travaille dans l'industrie ou dans les secteurs de services.

⁸ Dans le texte, la notion d'« entreprise » désigne autant les entreprises marchandes que communautaires.

Les comités de programme

Ces comités peuvent jouer un rôle déterminant en ce qui a trait à la qualité des programmes offerts. Ils sont généralement constitués de personnes issues de la formation professionnelle et technique et des représentantes et représentants des entreprises, marchandes ou communautaires, reliées à un programme spécifique. Il s'agit en fait de regrouper autour d'une même table, dans un souci de cohérence entre la formation et l'emploi, un ensemble de personnes ayant des points de vue et des angles d'analyse différents concernant un même programme. Ainsi, par exemple, un établissement offrant un programme en imprimerie pourrait créer un comité de programme et y associer des enseignantes et enseignants du programme, responsables de la formation, une représentante ou un représentant de la direction, des représentantes et représentants des entreprises d'imprimerie et des personnes qui utilisent ces services. D'autres représentantes et représentants du milieu peuvent de plus avoir des préoccupations d'inclusion à l'égard de certains groupes sociaux spécifiques.

Ces perspectives différentes visent à garantir l'excellence de la formation en examinant :

- les compétences développées dans le programme pour combler les besoins du marché et de la communauté;
- les stratégies éducatives favorisées pour développer ces compétences;
- les modalités d'évaluation de ces compétences;
- l'évolution du métier ou de la profession;
- les ajustements nécessaires pour maintenir l'adéquation du programme aux besoins du marché du travail.

Les comités sectoriels

Les comités sectoriels comportent certaines des caractéristiques des comités de programme quant à leur composition, mais en diffèrent quant à leur objet de discussion. En effet, ici, il n'est plus question d'un programme en particulier, mais plutôt de l'ensemble des programmes d'un même secteur de formation et le regard pluriel est porté par des personnes qui représentent les différents types de métiers et de professions qui se rattachent à ce secteur ainsi que de représentantes et représentants des divers milieux, notamment des groupes de femmes, pour assurer l'équité en ce qui a trait à la formation professionnelle et technique.

Il peut donc y avoir autant de comités sectoriels qu'il y a de secteurs de formation dans l'établissement. Ces comités s'assurent de la qualité de la formation pour l'ensemble du secteur et évaluent la pertinence des programmes par rapport aux besoins du secteur. Ils peuvent recommander la révision de programmes et même leur suppression ou la création de nouveaux programmes. Ils peuvent aussi soutenir l'établissement dans son plan de développement pour ce qui concerne l'implantation de nouveaux programmes. Ils ont un pouvoir de recommandation auprès de l'établissement qui doit appliquer des mesures correctives aux problèmes soulevés, s'il est en son pouvoir de le faire, ou encore qui doit transmettre ces recommandations au maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique en ce qui concerne la gestion centrale.

5.1.2 Les comités externes

Les comités de programme et les comités sectoriels favorisent le partage

d'information et les échanges de vues entre l'établissement de formation et le milieu dans lequel il se trouve. Toutefois, ce ne sont pas les seuls lieux de concertation. Il en existe d'autres. Classés ici sous l'expression « comités externes », ils recouvrent une grande diversité de pratiques.

Pour l'établissement, une participation à différents événements suscitant une concertation fait foi de sa volonté de s'assurer de liens suivis et soutenus dans le milieu et avec celui-ci. Ces comités peuvent relever de différents ministères ou autres institutions gouvernementales. Ils peuvent être mis sur pied par des autorités municipales ou régionales, comme la chambre de commerce, de l'industrie ou des métiers. Ils peuvent être sous la responsabilité d'universités, de centres de recherche, d'associations patronales ou syndicales, ou encore d'organismes non gouvernementaux, comme c'est le cas avec des organismes chargés de l'employabilité, dont il sera question dans la section ci-dessous.

Ces comités permettent à des intervenantes et des intervenants provenant de différents milieux socioéconomiques, qui viennent soit de la localité ou de la région, de se réunir et de se concerter sur une base sectorielle ou plurisectorielle, dans une perspective de développement durable.

Les représentantes et représentants des établissements de formation ont le souci de recueillir des informations pertinentes qui permettent d'assurer une certaine cohérence entre la formation et l'emploi, et entre la formation et le développement régional. Ces comités favorisent également l'établissement des premiers liens entre l'école et le milieu dans une

perspective de structuration d'alliances plus soutenues.

La participation ou la mise en place de certains de ces comités font partie du plan de communication de l'établissement de formation. C'est une des modalités privilégiées pour garantir les liens entre l'école et le milieu économique, social, culturel et politique.

5.1.3 Les organismes chargés du développement de l'employabilité

La notion d'employabilité implique la capacité des individus de se voir reconnaître des compétences qui leur permettent d'accéder à un ou à plusieurs emplois. L'employabilité est le plus souvent développée dans le contexte des programmes de formation, mais le marché du travail est en constante évolution et vit des transformations parfois rapides. Aussi est-il intéressant pour les établissements de formation professionnelle et technique d'agir de concert avec les organismes chargés du développement de l'employabilité et de se tenir à l'affût des changements, des postes à pourvoir et des fonctions actuelles ou futures du marché du travail. Ces organismes peuvent de plus être de précieux alliés dans le placement des personnes ayant terminé un programme de formation.

5.1.4 La veille éducative

Dans une certaine mesure, on peut dire que la concertation avec le milieu vise à assurer l'adéquation entre l'offre et la demande de formation, mais aussi à prévoir les besoins à venir ou encore les potentialités de développement durable dans une ville ou une région donnée, sinon à la grandeur de l'État. Pour que cela soit possible, il convient d'établir des

points d'échange et de partage, tels que ceux qui sont décrits dans les sections précédentes, mais aussi de travailler sur les prospectives, notamment par la veille éducative, qui consiste essentiellement à mobiliser et à coordonner les intervenantes et intervenants du milieu de l'éducation et les spécialistes du secteur visé pour repérer et analyser l'information concernant l'évolution du secteur, autant en ce qui concerne les métiers et professions que les systèmes éducatifs et la formation de la main-d'œuvre un peu partout dans le monde, permettant ainsi d'effectuer des prévisions réalistes et de favoriser l'innovation.

Être à l'affût des changements, notamment des nouvelles technologies, n'est pas une attitude qui doit être strictement individuelle. En effet, les directions des différents établissements d'enseignement doivent trouver les moyens de recueillir les éléments de veille. À cette fin, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre. La stratégie des différents comités de formation (école-entreprise, sectoriels ou du conseil d'établissement) a pour sa part déjà été abordée.

Une autre stratégie consiste à recueillir les éléments de veille auprès des différents partenaires, notamment par des sondages, auquel cas la veille est structurée et pilotée par l'établissement, ou par des boîtes de suggestions placées dans des endroits stratégiques, des boîtes vocales ou des cases postales; dans ce dernier cas, l'information est recueillie de façon continue, et les partenaires de l'établissement de formation professionnelle et technique peuvent transmettre leurs commentaires et observations en tout temps. Selon le degré de pénétration et d'accessibilité

des technologies de l'information et de la communication, cette collecte de suggestions peut se faire également au moyen d'un site Web.

Il s'agit d'amener le plus grand nombre possible de personnes vers le questionnaire et la prospective et ainsi d'être informé sur l'évolution de la formation professionnelle et technique et de tirer profit des idées de tous. Un comité peut régulièrement traiter l'ensemble des données recueillies pour proposer des synthèses aux instances décisionnelles ou encore aux comités école-entreprise.

En fait, à l'échelle des établissements, bien des directions ont compris l'importance de participer aux activités socio-économiques de leur région et de rendre régulièrement visite aux principaux employeurs de leur ville.

5.2 Les alliances stratégiques avec le milieu industriel et communautaire

Par définition, une alliance consiste en une union contractée par engagement mutuel. En formation professionnelle et technique, les alliances sont aussi forgées sur la base de l'intérêt mutuel. De leur côté, les entreprises et le marché du travail ont besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et l'établissement de formation, de créer un environnement éducatif qui soit le plus près possible de la réalité de l'exercice du métier ou de la profession. À cette fin, il faut à l'établissement, d'une part, des ateliers, des laboratoires, des équipements et du matériel dont les coûts sont souvent très élevés et, d'autre part, un environnement de travail réel. C'est dans ce contexte que les alliances sont profitables aux deux parties. Elles se concrétisent sous forme

de stages, de dispositifs de formation en alternance travail-études, de partage de ressources et d'ententes de services. À chacune de ces modalités correspondent des ententes précises dépendant du dynamisme et de l'intégration de l'établissement de formation dans son milieu, d'une part, et du dynamisme et de l'ouverture des entreprises du milieu à la formation, d'autre part.

5.2.1 Les stages

Un stage consiste en une période de formation ou de perfectionnement dans une entreprise. Il vise à offrir aux personnes en formation la possibilité de travailler dans un milieu de travail réel, tout en exerçant la profession ou le métier choisi. Les stages peuvent être de durée plus ou moins longue, selon qu'il s'agit de stages d'observation ou de stages d'initiation, comme les premiers stages en service de garde ou en soins infirmiers, ou de stages lors desquels les élèves doivent mettre en application les compétences nouvellement acquises.

Par les stages⁹, les entreprises ouvrent leurs portes et permettent aux élèves d'aborder la réalité du milieu du travail pour confirmer ou infirmer leur choix professionnel (stage d'initiation), pour mettre leurs apprentissages en pratique dans un véritable contexte de production (stage d'intégration) ou encore pour effectuer systématiquement des apprentissages qu'il est impossible de faire à l'école faute de moyens et de sujets particuliers (secteur de la santé, par exemple) ou à

cause de contextes particulièrement difficiles à reproduire en milieu scolaire (secteur minier ou forestier, par exemple).

Les stages nécessitent des ententes entre l'établissement de formation et les entreprises. Il s'agit d'abord de déterminer le temps, le lieu, la durée et les méthodes d'encadrement et d'évaluation. Les stages sont d'autant plus formateurs qu'ils s'intègrent au bon moment dans la démarche de formation. Les lieux de stage ainsi que le nombre de stagiaires que le milieu peut accueillir et encadrer doivent être déterminés avec les entreprises. Cet encadrement fait l'objet d'échanges précis avec les entreprises de la région. Souvent, c'est l'établissement lui-même qui affecte des lieux de stage aux élèves, mais il peut arriver qu'il appartienne à ces derniers de les trouver eux-mêmes. Pendant les stages, les élèves ne sont généralement pas rémunérés. Il peut cependant en être autrement lorsque les périodes de présence en entreprise s'ajoutent au temp officiel de formation comme dans le cas de programmes dits coopératifs. Il faut se rappeler que l'objectif premier d'un stage est la formation; aussi convient-il de s'assurer de l'atteinte de cet objectif et de veiller à ce que les stagiaires ne constituent pas une main-d'œuvre bon marché pour l'entreprise. Il convient de réguler les stages, notamment par le processus d'évaluation qui peut être assumé soit par l'établissement, soit par l'entreprise ou encore par les deux.

Tant les établissements d'enseignement que les entreprises tirent profit des stages.

⁹ Voir à ce sujet le cahier 2 de cette série intitulé *Gestion centrale de la formation*.

Aux premiers, les stages offrent la possibilité d'une pratique en milieu réel qui permet aux personnes en formation d'expérimenter concrètement leur futur métier ou profession. De plus, ils donnent parfois accès à un environnement physique que l'établissement d'enseignement ne peut s'offrir. Les stages constituent aussi souvent une occasion, pour les personnes en formation, de confirmer leur choix d'orientation et ils sont ainsi source de motivation dans la poursuite des études. Pour les entreprises, les stages permettent de participer à la formation pour s'assurer qu'elle répond à leurs besoins. Les stages constituent aussi un mode privilégié de recrutement de nouveaux employés grâce à la possibilité qu'ils offrent d'observer et d'apprécier sur place des hommes et des femmes qui se préparent à intégrer le marché du travail, et ce, sans obligation de les engager.

5.2.2 L'alternance travail-études

L'alternance travail-études est un mode d'apprentissage consistant en une succession répétée, dans un ordre régulier, de périodes de travail et de périodes d'études. En formation professionnelle et technique, elle constitue une modalité de formation particulière dans laquelle les élèves se retrouvent alternativement en milieu de travail et en milieu de formation.

L'alternance travail-études, pour être réussie, nécessite une alliance bien définie entre l'entreprise et l'établissement, chacun de ces milieux ayant des fonctions complémentaires à assumer afin de former une main-d'œuvre qualifiée. Ainsi, le concept de l'alternance travail-études se définit comme une stratégie éducative impliquant un agencement concerté d'activités

ayant lieu en milieu scolaire et en milieu de travail, et ce, dans le contexte d'une collaboration étroite pour ce qui est de la conception et de la mise en place du processus de formation. La méthode de l'alternance nécessite en effet une articulation cohérente et conséquente des périodes passées à l'école et en entreprise, les apprentissages effectués dans chaque milieu s'intégrant dans un processus planifié de formation. Chaque apprentissage effectué dans un milieu est ainsi récupéré et mis à profit dans l'autre milieu.

La formation en alternance comporte des défis de taille et certaines difficultés d'implantation. Elle ne peut pas se résumer à une simple utilisation des lieux de formation mis à la disposition de l'école par l'entreprise. Pour que la formation en alternance puisse donner les résultats escomptés, l'école et l'entreprise doivent montrer qu'elles ont une volonté commune de contribuer à former une main-d'œuvre qui soit la plus qualifiée possible. Pour ce faire, un processus adapté de formation doit être mis en place, et un véritable partenariat doit s'établir sur la base de la complémentarité des milieux de l'éducation et du travail, et ce, dans le respect de leurs rôles respectifs. Les entreprises partenaires doivent posséder une structure organisationnelle forte capable de gérer l'accueil, la formation et l'évaluation des stagiaires. Elles doivent pouvoir mettre à leur disposition du personnel d'encadrement qualifié parmi lequel il est possible de sélectionner une ou plusieurs personnes disposées à recevoir une formation pédagogique particulière. Elles doivent aussi disposer d'une organisation technique et d'une capacité de production permettant de couvrir une gamme suffisante

de travaux en rapport avec les objectifs de formation. Enfin, l'entreprise et tous ses membres (direction, gestionnaires, employés ou employés et syndicats) doivent clairement montrer qu'ils ont la volonté de contribuer à la formation des stagiaires malgré les difficultés qui surviendront inévitablement.

L'alternance travail-études constitue donc une autre façon de concevoir la formation. Les programmes de formation professionnelle et technique conçus sur cette base sont généralement fort appréciés, car ils permettent l'acquisition des compétences prévues grâce à l'utilisation du milieu de travail de façon à favoriser l'atteinte des objectifs. Ils permettent également le transfert, dans une situation de travail réelle, de compétences déjà acquises et l'intégration progressive de l'élève à l'exercice du métier ou de la profession par l'utilisation du milieu de travail pour la consolidation et l'enrichissement de compétences professionnelles déjà acquises en milieu scolaire.

Encore plus que les stages, les programmes d'alternance travail-études requièrent un véritable partenariat entre l'école et l'entreprise. Dans le respect des rôles et des spécificités de chacun des milieux, les programmes d'alternance auront des caractéristiques et prévoient un partage des responsabilités variant selon la finalité du projet de formation. Le moment et la durée des périodes d'alternances doivent s'articuler dans une logique de formation : il s'agit de bénéficier pleinement tant des apprentissages en milieu de travail pour la formation en établissement que des apprentissages en établissement d'enseignement pour la formation dans le milieu de travail. L'encadrement et

l'évaluation sont partagés entre les différents acteurs dans un souci d'acquisition des compétences. Le temps de présence en milieu de travail peut varier d'un programme à l'autre et du contexte socio-politico-économique d'un pays à l'autre. Il englobe généralement entre 25 et 40 p. cent du temps global de la formation. Puisque les programmes de formation professionnelle ou technique conduisent à l'obtention d'un diplôme émis par l'État ou par l'établissement de formation, il n'est pas étonnant que si ceux-ci sont offerts sous le mode de l'alternance, ils commencent en établissement de formation et s'y terminent. L'entreprise peut participer à l'évaluation des apprentissages, mais la sanction demeure une responsabilité de l'État ou de l'établissement.

Abstraction faite de la difficulté inhérente à leur mise en place, les programmes de formation en alternance travail-études, qui nécessitent une véritable collaboration entre les acteurs de deux milieux contrastés et une véritable coopération dans le projet de formation comportent de nombreux avantages :

- une formation étroitement associée à des contextes de travail réels;
- une motivation accrue des apprenantes et des apprenants qui, d'une part, perçoivent mieux les liens entre les aspects théoriques et les aspects pratiques et qui, d'autre part, peuvent parfois recevoir un salaire pour le travail réalisé en milieu de travail;
- le partage des coûts liés à l'organisation physique et matérielle pour les établissements de formation et des coûts de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre pour les entreprises;

- le partage des ressources humaines dans la formation;
- la mise à jour continue des connaissances du personnel des deux milieux;
- une meilleure connaissance de l'offre de formation par les entreprises.

Si les établissements de formation perçoivent facilement les bénéfices qu'ils peuvent tirer de leur association avec les entreprises, la réciproque n'est pas nécessairement vraie, et ce, surtout si le système de formation professionnelle et technique n'a pas été révisé depuis longtemps, si les programmes de formation sont désuets, s'ils ne correspondent pas à l'évolution du marché du travail, et si une culture de coopération école-milieu n'est pas implantée. Pour les entreprises et selon le secteur d'activité, les coûts peuvent donc paraître élevés et les bénéfices peu évidents. Dans ce cas, et selon les ressources disponibles, l'État peut utiliser des stratégies d'incitation au partenariat par des crédits d'impôt ou d'autres mesures financières ainsi que par des mécanismes de promotion et de soutien.

5.2.3 Le partage des ressources

Les alliances entre les établissements de formation et les entreprises donnent lieu au partage des ressources physiques, matérielles ou humaines. La portée de ces partages peut varier. Ainsi, une entreprise peut permettre aux élèves d'avoir accès à un atelier dont l'établissement ne dispose pas. En contrepartie, l'établissement accorde un soutien financier à l'entreprise pour participer à l'achat de l'équipement, et celle-ci s'engage à son tour à le maintenir en bon état et à le renouveler au besoin.

Une ressource que l'on partage relativement fréquemment est celle des ressources humaines : l'établissement comptant des personnes dont l'expertise est nécessaire au milieu de travail ou encore le milieu de travail disposant de spécialistes que les établissements ne peuvent recruter sur une base régulière. C'est le cas notamment pour le personnel enseignant et professionnel, dont les compétences dans les différents milieux sont souvent complémentaires en formation professionnelle et technique.

5.3 La formation continue

La formation continue consiste en toute activité de formation qui vise l'acquisition, le développement ou le perfectionnement de savoirs ou de compétences nécessaires à la vie professionnelle ou personnelle. Elle s'inscrit ainsi dans le principe contemporain de formation tout au long de la vie et, dans le référentiel de la plupart des gens, elle concerne surtout les adultes. Dans le contexte de la formation professionnelle et technique, la formation continue implique l'acquisition et le maintien des compétences reliées à un métier ou à une profession. Il ne sera question, dans la suite de cette section, que des activités ayant trait à cet aspect.

Du point de vue de l'organisation, la formation continue des adultes, en formation professionnelle et technique, peut être conçue de multiples façons, allant d'une organisation totalement distincte pour les jeunes à une organisation y étant totalement intégrée. Dans le premier cas, il y a une formation professionnelle et technique pour les jeunes et, en parallèle, une formation professionnelle et technique

pour les adultes. Pour les adultes ayant besoin de la formation continue, on pense à des activités de mise à niveau et à des programmes de réorientation. Les activités prévues font partie de programmes ou de parcours distincts conçus en fonction des besoins et des caractéristiques des adultes. Elles sont possiblement offertes dans des lieux différents de ceux qui sont prévus pour la formation des jeunes, ou sous une forme hybride dans les mêmes lieux que pour les jeunes, mais à des périodes et à des moments où ces derniers ne sont pas là, c'est-à-dire sans mixité d'âge. À l'autre extrême, jeunes et adultes sont intégrés dans les mêmes programmes; ils suivent les mêmes activités selon les mêmes horaires, dans les mêmes établissements et avec les mêmes enseignantes et enseignants.

Dans cette situation, le jeune et l'adulte sont tous deux respectés comme des hommes et des femmes adultes et évalués en fonction des compétences acquises. Cette organisation optimise l'utilisation des ressources tant physiques que matérielles et humaines. Toute la formation professionnelle et technique relève d'un même système de formation et est gérée de façon intégrée. Les programmes conçus selon l'approche par compétences permettent ces formules, car les programmes ne sont pas conçus sur la base des caractéristiques des candidates et candidats, mais plutôt sur celles des métiers et des professions.

L'adulte n'est toutefois pas un jeune. Il s'en distingue par son expérience de vie personnelle: il ou elle a possiblement la charge d'une famille, ce qui oblige à prévoir des modalités d'accès particulières. L'adulte se distingue également du jeune

par son expérience de vie professionnelle. La vie personnelle et la vie professionnelle ont toutes deux permis à la personne adulte d'acquérir des compétences. Aussi, aider un adulte à se recycler dans un nouveau métier, parce que le sien n'a plus cours ou que les emplois y étant rattachés ont disparu, ou encore l'aider à se mettre à jour pour maintenir ses compétences ou en acquérir de nouvelles exigent des modalités particulières, puisqu'il possède déjà des compétences. L'adulte rebute à réapprendre ce qu'il sait déjà. C'est pourquoi il faut déterminer ce qu'il sait et ce qui lui manque, d'où le double volet de la reconnaissance des acquis et de la formation manquante.

5.3.1 La reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis est un moyen qui permet d'évaluer et de reconnaître officiellement ce qu'une personne connaît ou sait faire, peu importe où, quand et comment elle a acquis ses compétences. Ce ne sont pas les années d'expérience qui sont reconnues, mais bien ce qui a été appris grâce aux diverses expériences de vie ou de travail. Comme on le voit, cette définition est tout particulièrement favorable aux adultes, puisque leur expérience plus longue leur a permis d'acquérir de multiples compétences.

On parle, de nos jours, de reconnaissance des acquis autant que de validation des compétences. La première expression est plus spécifique de l'univers scolaire et éducatif et la deuxième, du monde du travail. La première vise à déterminer ce que les personnes savent déjà afin de leur reconnaître des acquis et de leur éviter d'avoir à suivre des activités de formation ne leur apprenant rien de plus que

ce qu'elles savent déjà. La deuxième vise à reconnaître ce que les personnes savent déjà afin de leur permettre d'accéder à un autre poste, à un autre emploi, à un autre niveau d'emploi ou encore à un autre métier. En milieu scolaire, l'objectif est de permettre un parcours plus rapide pour parvenir à une sanction officielle sous forme de diplôme permettant à la personne d'accéder à un nouveau milieu de travail, de se maintenir à son poste ou d'avoir un meilleur poste. En milieu de travail, l'objectif est de favoriser et de faciliter la mobilité professionnelle. Les deux notions visent l'employabilité, et c'est pour cette raison qu'en formation professionnelle et technique les deux expressions recouvrent à peu près les mêmes réalités. Les acquis en milieu de formation sont déclinés sous forme de compétences, assurant ainsi une jonction entre le monde de l'éducation et celui du travail.

Ainsi, faire reconnaître ses acquis peut permettre à une personne :

- de mieux se qualifier sur le marché du travail;
- d'améliorer ses chances d'obtenir un emploi ou une promotion;
- d'établir un bilan de ses compétences;
- d'obtenir un diplôme sans réapprendre ce qu'elle sait déjà;
- de préciser ses besoins de formation ou de perfectionnement.

Toutefois, la reconnaissance des acquis n'est pas chose facile. Les établissements d'enseignement utilisent essentiellement trois méthodes pour effectuer cette reconnaissance : les tests, les recommandations d'équivalence ou de substitution d'unités de formation et l'évaluation individuelle

ou le bilan de compétence. Les établissements ont recours à des tests de différents types pour valider les compétences acquises. Il peut s'agir d'un examen concernant un savoir particulier ou de l'exécution d'une tâche selon des consignes et un temps déterminés. Les recommandations d'équivalence ou de substitution se font sur analyse de dossiers décrivant le parcours de formation et le parcours professionnel des demandeuses et demandeurs. L'évaluation individuelle, quant à elle, se concrétise de plus en plus par la production d'un portfolio. Il s'agit pour le candidat ou la candidate de monter un dossier témoignant de ses compétences. Ces techniques ont en commun de faire appel à une évaluation pour valider les acquis d'une personne. Ce que l'on cherche à faire, c'est éviter qu'une personne suive des activités de formation pour acquérir des compétences qu'elle possède déjà.

5.3.2 La formation manquante

La reconnaissance des acquis a pour conséquence de réduire ou de modifier le parcours de formation dans un programme donné afin de l'ajuster en fonction des besoins de l'individu et de lui permettre de ne suivre que les activités nécessaires pour décrocher un diplôme. C'est là-dessus que réside la notion de formation manquante.

Établir le profil de la formation manquante d'une personne peut être facile; c'est le cas notamment quand il s'agit d'une mise à niveau ou d'un perfectionnement relatif à un programme existant. Il suffit alors de déterminer les compétences non maîtrisées et d'inscrire la personne aux activités qui lui permettront de les acquérir.

La formation manquante peut être plus difficile à établir, notamment pour les personnes ayant déjà un bon parcours professionnel ou encore pour les femmes au foyer. Il s'agit alors d'une réorientation de carrière qui possiblement ne se fera pas seulement sur la base d'une réaffectation. En fait, ce qui est difficile, c'est de bien cerner les compétences acquises afin de définir la formation manquante.

Les spécialistes en ingénierie de la formation doivent alors mettre au point des activités de formation destinées à répondre aux besoins du milieu dans une logique de formation continue et en fonction du développement des entreprises, et ce, à l'extérieur du cadre d'un programme déterminé. Ces deux dimensions sont abordées dans la section qui suit.

5.3.3 Les ententes de services

Le partage des ressources (dont il a été question à la section 5.2.3) conduit naturellement à des ententes de services, tout particulièrement en ce qui concerne les entreprises marchandes, qui doivent aujourd'hui s'adapter à des situations nouvelles, à la mondialisation des marchés et aux fluctuations de l'économie. Les établissements de formation peuvent aider les entreprises à bien se développer en proposant des activités de formation continue et de perfectionnement de la main-d'œuvre dans les différents secteurs d'activité.

Le partenariat entre les milieux scolaire, industriel et social peut permettre aux établissements de formation professionnelle et technique de participer activement à la croissance socioéconomique de leur région en prévoyant et en soutenant l'évolution technologique et organisationnelle

des entreprises. Dans cette perspective, les établissements d'enseignement peuvent mettre en commun leur savoir-faire, leurs connaissances et leur expérience, formant ainsi un réseau fort et polyvalent au service des individus, des entreprises et des organisations, et ce, non seulement dans une région donnée, mais aussi dans l'ensemble du territoire national.

Les services que les établissements de formation professionnelle et technique peuvent offrir sont à la mesure des besoins. Il peut s'agir :

- de l'identification et de l'analyse des besoins de formation d'un milieu précis ou d'une entreprise donnée;
- de l'élaboration de programmes de formation en fonction de besoins particuliers;
- de l'organisation, de l'évaluation et du suivi d'actions de formation;
- de la conception de matériel didactique;
- de l'évaluation des acquis et de l'établissement du bilan des compétences;
- du soutien pédagogique;
- du diagnostic organisationnel;
- de l'analyse de la situation de travail;
- de la mesure du rendement.

On le voit, ces services sont à la frontière de la formation initiale et de la formation continue, l'un alimentant l'autre et vice-versa. Ils peuvent s'adresser à tous les types d'entreprises, qu'elles soient petites, moyennes ou grandes, à des regroupements d'entreprises et d'organismes publics et parapublics ou encore à des entreprises d'envergure nationale et internationale.

Grâce à ces services, les établissements de formation professionnelle et technique

peuvent suivre de près les besoins du milieu, qui bénéficie quant à lui :

- d'une sanction reconnue avec attestation officielle de l'État ou de l'établissement d'enseignement;
- de ressources de qualité en raison du personnel qualifié qui travaille dans les établissements de formation professionnelle et technique;
- d'un investissement rentable, en autant que l'État ait pris des mesures législatives et économiques dans ce sens;
- de services flexibles qui s'adaptent à la culture particulière, aux besoins et aux exigences du milieu, contribuant ainsi au développement des compétences de la main-d'œuvre.

EN RÉSUMÉ

L'établissement de formation professionnelle et technique ne peut remplir sa mission sans être en relation avec le milieu immédiat. Ces liens se matérialisent dans une dynamique partenariale composée de modalités de concertation et d'alliances avec le milieu, modalités construites à partir d'intérêts communs et partagés. Tant l'économie marchande que l'économie sociale ont besoin d'une main-d'œuvre qualifiée qui sait évoluer avec les changements économiques, sociaux et culturels en cours.

C'est dans ce contexte que s'établissent les liens entre la formation initiale, la formation continue et le développement social et économique d'une localité ou d'une région. En effet, le développement local et régional ainsi que les besoins en formation continue alimentent la formation initiale et lui assurent sa pertinence par les multiples contacts entre l'établissement et le milieu. L'établissement peut susciter la participation de gens du milieu dans des comités école-entreprise, qui veillent à l'adéquation de programmes spécifiques ou de l'ensemble d'un secteur de formation, mais il peut également s'assurer d'une représentation de l'établissement sur des comités externes mis sur pied par des autorités municipales, régionales ou ministérielles, des chambres de commerce, de l'industrie ou des métiers, des universités, des centres de recherche, des associations patronales ou syndicales, ou encore des organismes non gouvernementaux, tels des organismes chargés de l'employabilité.

Pour l'établissement, sa participation à différents événements suscitant une

concertation fait foi de sa volonté de s'intégrer au tissu économique et social de son milieu et de participer activement à son développement. La qualité de ces contacts favorisera la mise en place d'alliances nécessitant un engagement plus soutenu qui prendra la forme de stages, de programmes en alternance travail-études et de partage des ressources physiques, matérielles et humaines si importantes en formation professionnelle et technique.

Ces échanges entre l'établissement et le milieu conduisent tout naturellement à la formation continue, une formation qui s'adresse autant à la population adulte de la région qui a besoin de formation pour se trouver un emploi qu'à la main-d'œuvre en emploi. Dans un cas, il s'agit d'une formation destinée aux personnes sans emploi qui désirent intégrer ou réintégrer le marché du travail ou se réorienter vers de nouveaux secteurs. Dans l'autre, il s'agit de formation visant la mise à niveau, le recyclage ou le développement de nouvelles compétences; elle est donc destinée aux personnes déjà en emploi et aux entreprises.

Pour tenir compte convenablement des besoins des adultes, on veillera à ne pas leur faire apprendre ce qu'ils savent déjà, et ce, en établissant un système de reconnaissance des acquis et de définition de la formation manquante.

CONCLUSION

Tous les efforts consentis par les différents intervenants et intervenantes dans la refondation d'un système de formation professionnelle et technique trouvent leur aboutissement dans la mise en œuvre de la FPT dans les établissements de formation. Ces intervenants proviennent de différents milieux, comme par exemple du milieu politique ou administratif (ministères et organismes d'État) et du milieu socioéconomique, en particulier du monde du travail.

L'implantation de programmes d'études fondés sur l'approche par compétences exige un changement fondamental de perspective par rapport à un enseignement plus traditionnel, autant sur le plan de la pédagogie que sur celui de l'organisation des dispositifs de formation. Elle nécessite l'adhésion de tous et une grande capacité d'adaptation. Le personnel enseignant est convié à modifier son rôle traditionnel basé sur la transmission des savoirs et à placer l'élève au centre d'un processus favorisant l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans une approche pédagogique renouvelée.

Mettre à la disposition des élèves et du personnel enseignant des dispositifs d'enseignement (locaux, équipement) se rapprochant du contexte réel de travail, soutenir le cheminement des élèves, cerner les problèmes pouvant affecter la réussite, développer des stratégies visant à favoriser l'insertion des diplômées et diplômés dans le marché du travail, favoriser l'ouverture de l'établissement de formation sur son milieu, établir des partenariats et des réseaux de collaboration, mettre en

œuvre la formation continue et les services aux entreprises, voilà quelques-uns des défis qui se présentent et que l'ensemble du personnel de l'établissement de formation sera invité à relever.

Les attentes sont élevées et ne sauraient être atteintes sans la mise en œuvre de moyens adéquats tant au niveau des ressources humaines, physiques, matérielles que financières.

L'approche de gestion de ces établissements, quant à elle, devra être revue. En effet, on observe de plus en plus une tendance à la décentralisation des pouvoirs accordant ainsi plus d'autonomie aux gestionnaires d'établissements.

La mise en place d'un conseil d'établissement permet de soutenir celui-ci dans le choix de ses priorités, la gestion de ses ressources et la reddition de comptes, tout en facilitant la gestion locale et en renforçant son ouverture et ses relations avec le milieu. Disposant d'une autonomie accrue et de mécanismes de liaison et de coordination plus efficaces avec ses principaux partenaires locaux, l'établissement de formation est alors mieux placé pour assumer ses responsabilités premières en matière de formation professionnelle et technique et pour développer des services complémentaires en matière de formation continue ou de services aux entreprises. Dans un tel contexte, les conditions d'une véritable gestion par résultats se trouvent réunies.

En terminant, rappelons que ce cahier fait partie d'une série de quatre dont les autres titres sont : *Orientations, politiques et structures gouvernementales, Gestion centrale de la formation et Développement des programmes d'études.*

