Congrès international sur la formation et l'enseignement techniques et professionnels organisé par l'Association canadienne de la formation professionnelle et UNEVOC-Canada

17-19 octobre 2002
Winnipeg, Manitoba, Canada

COMPÉTENCES, NOUVELLE ÉCONOMIE ET COOPÉRATION INTERNATIONALE

Par : Serge Côté

Texte d'appui à la communication qui sera faite par MM. Serge Côté, du ministère de l'Éducation du Québec, et Hervé Teisseire, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie de Paris

COMPÉTENCES, NOUVELLE ÉCONOMIE ET COOPÉRATION INTERNATIONALE

Introduction

Il ne se passe pas une journée sans que l'on entende parler de mondialisation. Autrefois associée au commerce, cette nouvelle réalité affecte aujourd'hui tous les domaines de la vie active.

Les responsables des systèmes éducatifs, encore davantage ceux qui interviennent en formation professionnelle et technique (FPT), sont parmi les premiers interpellés par cette nouvelle réalité. Il leur incombe :

- d'assurer au plus grand nombre possible de personnes une formation professionnelle qui complétera leur formation générale et leur assurera les meilleures chances possibles d'accéder à un emploi;

- de préparer, pour les entreprises, des personnes qui répondent aux besoins immédiats du marché du travail et qui pourront continuer d'évoluer dans un marché qui se modifie de jour en jour;

- d'identifier les compétences requises dans les diverses fonctions de travail et de les transposer en programmes d'études et en activités d'apprentissage répondant à des standards élevés, souvent définis à partir de l'environnement concurrentiel que connaissent les entreprises aux quatre coins de la planète;

- d'élaborer des stratégies de veille pour accompagner et, si possible, précéder les besoins de formation liés aux secteurs en émergence;

- d'adopter et de mettre en œuvre des politiques en matière de formation continue afin de favoriser le perfectionnement et le recyclage des personnes qui devront faire face aux changements technologiques.

Ces défis ne sont pas nouveaux, mais ils prennent une couleur particulière lorsqu'on les situe dans le contexte de cette nouvelle économie.

Mais qu'est-ce que cette nouvelle économie et comment vient-elle influer sur le développement des compétences et des contenus de formation?

Comment structurer nos systèmes de FPT pour devenir et demeurer compétitifs dans ce monde en évolution constante?

PARTIE I

Les caractéristiques de la nouvelle économie

Issue des vastes travaux liés à l'ouverture des frontières et au développement du commerce, cette nouvelle économie conditionne aujourd'hui le développement et la localisation des unités de production industrielle. Elle s'accompagne d'un repositionnement géopolitique des États-nations et soulève des questions sur l'évolution des sociétés et des environnements, aussi bien physiques, écologiques que culturels dans lesquels nous évoluons.

Première phase : l'ouverture des frontières

Mis en place après la guerre de 39-45, les accords généraux sur les tarifs douaniers (GATT) vont permettre de réglementer le commerce entre les principaux pays capitalistes. Le GATT, qui est devenu en 1994 l'Organisation mondiale du commerce (OMC), a assuré avec succès des cycles successifs de négociations pour la réduction des tarifs et des mesures protectionnistes imposées par les États.

Allen J. Scott* rapporte qu'entre 1960 et 1993 on a assisté à une multiplication par six du commerce mondial des biens exportés et importés. Il ajoute que le commerce international dans le secteur des services s'est développé encore plus rapidement. Plus de 70 p. 100 de ces activités étaient réalisées entre les pays de l'Amérique du Nord, de l'Europe de l'Ouest et le Japon.

Au début de cette période, on a assisté à la structuration des systèmes éducatifs. S'inscrivant dans un vaste mouvement de démocratisation et d'accessibilité, le Québec procédait, au début des années 70, à la multiplication de ses écoles secondaires, à la mise en place du réseau collégial et à l'augmentation de l'accès à la formation universitaire. Appuyée par un généreux régime de prêts et bourses, la génération de l'après-guerre (les *baby-boomers*) se voyait conviée à poursuivre une formation universitaire, afin de mieux contribuer au développement économique et d'appuyer les entreprises. Les années 60 et 70 ont donc été placées sous le signe de l'accès du plus grand nombre à l'éducation et de la promotion de l'enseignement supérieur.

Les compétences alors recherchées ou privilégiées dans ce contexte sont celles liées à une solide formation de base pour le plus grand nombre, complétée par une formation universitaire permettant de mettre en œuvre et de gérer les grands chantiers assurant le développement économique et de contribuer à l'augmentation des échanges commerciaux. Cette tendance se concrétise, entre autres, par la consolidation et le développement des grandes écoles de commerce et d'ingénierie.

Le besoin d'une formation professionnelle plus poussée se concrétise surtout au collégial, où l'on assiste à une augmentation importante des diplômes liés à une formation technique.

---

* Allen J. SCOTT. *Les régions et l'économie mondiale*, Paris, L'Harmattan, 2001, 187 p.

Si la formation professionnelle occupait peu de place dans les priorités gouvernementales québécoises au début des années 80, il n'en était pas de même pour tous les pays industrialisés. Paradoxalement, ce sont deux pays ruinés par la guerre qui relèveront avec le plus de succès le défi du développement économique en l'appuyant sur une vaste stratégie de développement de la formation professionnelle, en étroit partenariat avec les entreprises. L'Allemagne, avec son système Dual, mais surtout le Japon vont associer étroitement production industrielle, formation et compétence de la main-d'œuvre.

L'économie japonaise, productrice dans les années 60 de biens de consommation de la seconde catégorie, va rapidement se démarquer en faisant une place importante à une nouvelle caractéristique qui aura une influence sur le marché mondial des biens : la technologie.

On assiste alors à l'accélération des modifications, tant de la machinerie que des processus de production.

De la production de biens en quantité, on passe à la production de biens à la plus forte valeur ajoutée. L'évolution technologique va donc se trouver au centre des stratégies de la production industrielle.

La première phase de cette nouvelle économie est donc caractérisée par trois composantes principales :

- l'ouverture des barrières protectionnistes des pays et l'augmentation du commerce;
- le développement des services qui surclassent rapidement les échanges de biens;
- le développement des technologies qui vient modifier les règles du jeu, tant dans la production et la commercialisation des biens que dans la mise en marché des services.

Deuxième phase : le développement des entreprises multinationales

La seconde phase de cette nouvelle économie - il ne s'agit pas ici d'étapes successives, mais plutôt de phases concomitantes - est caractérisée par la délocalisation et la multiplication des lieux de production. Recherchant constamment les avantages concurrentiels susceptibles de maximiser leurs profits, les grandes sociétés vont, à partir des années 60, créer et implanter de plus en plus de succursales et d'usines satellites susceptibles de profiter au maximum de l'ouverture des frontières, des conditions fiscales avantageuses qui leur sont consenties par les gouvernements locaux ainsi que des coûts et des législations concernant la main-d'œuvre de ces pays.

Allen J. Scott rapporte ce qui suit :

> En 1991, les ventes totales des filiales à l'étranger des multinationales dépassaient les exportations mondiales avec un écart substantiel : les ventes des filiales américaines à l'étranger excédaient la valeur des exportations des États-Unis d'un facteur quatre et les ventes des filiales japonaises à l'étranger excédaient les exportations japonaises d'un facteur deux.

L'importance de ces entreprises dans l'économie mondiale n'a cessé de croître au cours des dernières décennies. On estime aujourd'hui que plus de 50 p. 100 du produit intérieur brut (PIB) mondial est constitué par le chiffre d'affaires des 500 plus grandes entreprises; en 1994, selon Allen J. Scott, elles représentaient 44,3 p. 100 du PIB mondial.

Le poids de ces entreprises est tel que leurs orientations et leurs plans stratégiques se trouvent à constituer un élément central des politiques gouvernementales de développement économique des pays industrialisés.

On assiste alors à une véritable surenchère entre les États pour obtenir ces nouvelles usines.

Si les subventions et les avantages fiscaux constituent des éléments importants lorsqu'une entreprise décide d'implanter une unité de production, la compétence des ressources humaines du pays hôte et la capacité d'assurer une formation de qualité sont tout aussi déterminantes. On doit prendre en considération la formation de la main-d'œuvre en place (formation générale et professionnelle) ou la capacité du pays hôte d'assurer une formation de qualité. La pression sur les systèmes éducatifs s'en trouve donc accrue.

Dans un tel contexte, la capacité du pays hôte d'assurer une formation professionnelle et technique de qualité doit être considérée comme un facteur concurrentiel déterminant dans une stratégie globale de développement économique des États.

C'est à ce défi que se sont attaqués les principaux pays industrialisés : celui de procéder à une révision majeure de leur formation professionnelle et technique, tant relativement à la formation initiale qu'à la formation continue.

Plusieurs modèles ont émergé de cette refonte des systèmes nationaux, mais tous ont pour caractéristiques d'être centrés sur l'identification des compétences présentes dans les entreprises et le monde du travail en général, leur transposition en programmes d'études et en objectifs de formation, et l'adoption de méthodes de veille et d'actualisation de ces programmes en relation étroite avec l'évolution des technologies et des entreprises.

Aujourd'hui, le fait d'avoir une méthodologie efficace pour définir et adapter les contenus de la formation de la main-d'œuvre de même qu'assurer un niveau élevé quant à la qualité de celle-ci constitue un avantage concurrentiel largement mis en valeur par les pays dans leur recherche de nouveaux investissements industriels étrangers.

La disponibilité et la compétence de la main-d'oeuvre ainsi que la capacité d'appuyer le développement des ressources humaines des entreprises sur le territoire sont mentionnées dans tous les plans d'affaires des entreprises multinationales et, par conséquent, reprises dans les documents de marketing des régions qui cherchent à attirer les investissements de ces entreprises. Ces composantes deviennent également des éléments majeurs des stratégies de redéploiement des entreprises nationales à l'étranger.

En effet, s'il peut être avantageux, pour les entreprises, de chercher à créer des succursales dans d'autres pays afin d'ouvrir de nouveaux marchés ou de diminuer leurs coûts de production, on a constaté que plusieurs projets ont abouti à des échecs lorsque la qualité de la main-d'œuvre locale ne permettait pas la production de biens susceptibles de respecter les standards de qualité internationaux. C'est particulièrement le cas dans le domaine des hautes technologies.

Après certains échecs importants, plusieurs entreprises ont recentré leurs projets de localisation dans des zones géographiques où le niveau de compétence actuel ou potentiel ne viendra pas affecter la qualité des biens produits. Ces zones présentent cependant l'inconvénient d'être aussi convoitées par la concurrence.

Dans les zones de haute concurrence, tout investissement que fait une entreprise privée pour rehausser la qualité de sa force de travail est susceptible d'être dissipé ou éclipsé par ses concurrents lorsque les travailleurs changent d'emploi.

L'implantation dans un lieu « vierge », c'est-à-dire où la concurrence est minimale, est susceptible d'assurer à l'entreprise le maximum de retombées positives par rapport à son investissement initial, et ce, pendant plusieurs années.

Dans cette perspective, une stratégie d'accompagnement du développement industriel prend toute sa signification. Si l'on accompagne le projet de localisation industrielle d'une démarche d'amélioration de la compétence de la main-d'œuvre locale, on assure à chacune des parties, l'entreprise, le pays hôte et le pays collaborateur, des retombées intéressantes, en ce qui a trait tant au rendement de l'industrie, au développement économique local qu'au partenariat entre les États en cause.

C'est la France qui semble avoir poussé le plus loin ce type d'intervention. En effet, depuis 1998, l'accompagnement du transfert technologique des entreprises françaises à l'étranger figure dans ses orientations de développement économique d'appui à l'industrie française.

Avec la création, à l'étranger, de centres de formation de techniciens, le gouvernement français explore un nouvel axe de coopération éducative. Ces centres de formation associent le ministère de l'Éducation nationale, des entreprises françaises et des organismes de formation étrangers. Leur conseil d'administration est binational.

Associés à un établissement d'enseignement professionnel français qui y détache des enseignants, suivis par le corps d'inspection du Ministère, équipés par de grandes entreprises françaises, ces centres de formation sont des lieux par excellence de démonstration du système d'enseignement professionnel et de la technologie française.

La présence de systèmes de formation français à l'étranger permet d'allier la promotion de la langue et des technologies françaises. Les centres sont ainsi de véritables plates-formes de promotion de la France, de ses techniques, de son industrie, de son système de formation et de recherche, de sa langue et de sa culture. Leur développement renforce la coopération entre les systèmes éducatifs des deux pays en cause. Il permet également d'affermir, en France, le partenariat entre l'éducation nationale et les industriels français, et de favoriser une ouverture internationale des établissements d'enseignement professionnel.

Onze centres pionniers ont été créés ou sont à l'état de projet en Chine, en Inde, au Brésil et au Mexique. Ils visent à former :

- les techniciens ou les clients d'une entreprise implantée à l'étranger (formation continue);
- le personnel enseignant de la formation technique du pays d'implantation;
- les élèves de l'établissement (ou de la région) suivant une formation menant à l'obtention d'un diplôme dans la spécialité visée (formation initiale).

À titre d'exemples, mentionnons deux de ces projets.

Pays et secteur industriel	**Partenaires étrangers**	**Partenaires français**	**Partenaires industriels et institutionnels**	**Date d'ouverture**
Chine (Pékin) Automobile	Direction du travail et de l'emploi de Pékin	Ministère de l'Éducation nationale (MEN) Inspection générale Lycée Viette Montbéliard	Automobile Citroën	Novembre 1999
Mexique (Mexico) Plasturgie	Université technologique du PUEBLA	Ministère de l'Éducation nationale Inspection générale	Plastic Omnium Fondation de la plasturgie	Septembre 2002 (projet en cours)

Pour plus d'information, se référer au site Web du ministère de l'Éducation nationale – Enseignement professionnel : *78 actions pour la voie des métiers*.

La deuxième phase de développement de cette nouvelle économie est donc caractérisée par :

- la délocalisation et la multiplication des lieux de production;
- une révision en profondeur des systèmes de formation professionnelle et technique des pays industrialisés;
- la mise au point de nouvelles stratégies gouvernementales d'appui des industries locales dans leur développement international.

On doit cependant noter que cette deuxième phase entraîne des pressions très fortes sur les gouvernements locaux en les plaçant en concurrence. Cela s'accompagne d'un désengagement important des entreprises dans leur participation aux efforts de formation et d'augmentation de la compétence de la main-d'œuvre.

C'est ainsi que des entreprises qui, dans leur pays d'origine, collaboraient activement à la formation et au développement de la compétence de la main-d'œuvre se concentrent désormais sur la production de biens et de services engendrant la plus grande marge bénéficiaire possible.

Les systèmes éducatifs se trouvent alors placés en concurrence, et la décision d'implanter de nouveaux standards en formation professionnelle et technique est souvent liée aux seules contributions financières des États.

Troisième phase : un repositionnement géopolitique des États

Selon Allen J. Scott :

> Si le capital est relativement mobile dans le monde moderne, par contraste le travail reste spatialement plus borné, bien qu'assurément pas parfaitement immobile. Cette caractéristique fournit une incitation aux détenteurs de capital à parcourir le monde à la recherche de types de qualifications de la main-d'œuvre très spécifiques afin de rehausser le niveau de profit, ce qui déstabilise continuellement la configuration du système entier.

Les entreprises multinationales recherchent des avantages compétitifs en sélectionnant des lieux physiques régis par des politiques de travail avantageuses, des coûts de main-d'œuvre compétitifs et d'autres facteurs, dont la formation et la compétence de la main-d'œuvre. Les gouvernements ont répondu en permettant la création de zones économiques régionales. La plus importante est constituée par les pays de la Communauté économique européenne (CEE) ainsi que ceux qui aspirent à en faire partie. La seconde nous concerne directement, avec la mise en place de la zone d'échanges commerciaux consécutive à l'ALENA et à son volet de l'ANACT (Accord nord-américain de coopération dans le domaine du travail), qui vise à fixer des normes minimales, mais dont on attend encore des résultats tangibles. La troisième zone est constituée des pays de la région du Pacifique (Pacific Rim). Le Canada cherche à participer aux travaux de cette dernière qui visent à augmenter les échanges commerciaux avec les pays asiatiques.

De ces trois zones géographiques, c'est la CEE qui est la plus avancée. Voulant faire contrepoids au géant américain, les pays européens ont créé un espace économico-géographique où les conditions de développement industriel et de commerce seraient les plus favorables. La suppression des tarifs douaniers, l'adoption de législations du travail similaires, l'instauration d'une monnaie unique sont autant de facteurs qui constituent des avantages concurrentiels énormes pour les entreprises qui en font partie et qui incitent les autres à investir en Europe.

Du point de vue de la formation professionnelle et du développement des compétences, la mise en place de l'Union européenne marque un tournant majeur. Au siège de l'Union européenne à Bruxelles, les pays membres ont instauré de nombreuses commissions chargées de mettre en place les conditions nécessaires pour assurer la plus large mobilité possible de la main-d'œuvre. À l'ordre du jour figurent notamment la reconnaissance des diplômes, l'établissement de standards communs et le développement de programmes d'études conduisant à l'obtention d'un diplôme européen.

À titre d'exemple, on peut citer la démarche actuellement soutenue par la France avec cinq pays membres et deux pays candidats à l'adhésion à l'Union européenne*.

> « La **libre circulation des personnes et des travailleurs** au sein de l'Union européenne est désormais une réalité. Cette dimension doit désormais être **confortée par la reconnaissance communautaire de la qualification** des personnes. Depuis plusieurs années, des dispositifs visent à promouvoir cette reconnaissance par la description du contenu des diplômes. Les travaux sont conduits, au nom de l'Union européenne par le CEDEFOP. Le ministère français de l'Éducation nationale participe désormais à deux de ses groupes de travail, le " Forum européen sur la transparence des qualifications " et le " Forum européen sur la qualité de la formation ".

---

* Extrait de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. *78 actions pour la voie des métiers – Bilan d'étape*, janvier 2002.

« La démarche impulsée par le ministère français de l'enseignement professionnel est tout autre. Elle vise à impliquer les partenaires européens dans une **coproduction européenne des référentiels** des diplômes professionnels. L'objectif n'est donc plus la simple reconnaissance communautaire des diplômes nationaux mais bien **la création de véritables diplômes européens**.

« Le **projet pilote**, proposé par le Ministre de l'enseignement professionnel, a obtenu le soutien et le financement de la Commission européenne. Georges ASSERAF, Inspecteur Général de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, est chargé de la conduite générale du projet. Son déroulement est prévu sur **douze mois** (avril 2001 – avril 2002). Il associe cinq États membres (France, Allemagne, Espagne, Royaume-Uni et Grèce) et deux pays candidats à l'adhésion (République tchèque et Hongrie). Le ministre de l'enseignement professionnel a tenu une réunion en juillet 2001 au CEDEFOP pour l'associer au projet.

« Dans les pays partenaires, les institutions nationales et les organismes de qualification (tels que le CEREQ et le Centre d'étude pour l'emploi en France) ainsi que les partenaires sociaux et les entreprises des secteurs concernés sont étroitement associés à l'écrite des référentiels. Ainsi, participent au projet :

- pour la France : Renault, Groupe PSA, Groupe ACCOR, Union des Métiers de l'Industrie Hôtelière, AFPA, UNEDIC;
- pour le Royaume Uni : Groupes Nissan et Ford, Fédération britannique de l'hôtellerie;
- pour l'Espagne : SEAT et les représentants ministériels des métiers de l'hôtellerie;
- pour la Grèce : Fédération des industries hôtelières;
- pour la République Tchèque : SKODA.

« L'Allemagne est en cours de consultation de ses partenaires sociaux.

« Le projet pilote est centré sur deux secteurs d'activité : la **construction automobile et l'hôtellerie**. À partir de l'analyse de ces métiers, les partenaires doivent décrire les référentiels d'activité et définir les deux familles de métiers. Les référentiels de formation et les référentiels de qualifications constitutifs des diplômes en seront déduits.

« Ainsi décomposés, ces diplômes pourront également être obtenus par la validation des acquis de l'expérience, " bonne pratique " que la France promeut dans le cadre de la réflexion de l'Union européenne sur l'Éducation et la formation tout au long de la vie (EFTVL).

> « Ce projet pilote s'est donné pour objectif de produire au moins un référentiel complet. Il a surtout pour mission de modéliser la méthode afin de la **rendre généralisable** à l'ensemble des secteurs d'activité et à l'ensemble des pays membres de l'Union européenne, voire en dehors. Lors du déplacement du ministre de l'Enseignement professionnel au Brésil au mois d'octobre 2001, le secrétaire d'État à l'enseignement secondaire et technologique brésilien a exprimé sa volonté d'intégrer le processus. Le Mexique s'est également déclaré intéressé. La France a proposé à la réunion de suivi de la conférence des ministres de l'Éducation Union européenne – Amérique latine – Caraïbes d'inscrire ce point au programme 2002-2004.
>
> « Les résultats du projet pilote seront communiqués en mars 2002 durant la présidence espagnole de l'Union européenne. Pour pérenniser le processus, le ministre de l'Enseignement professionnel a proposé à ses homologues et à la Commission européenne de mettre en place un **dispositif** intergouvernemental **permanent** de création de diplômes professionnels européens auquel serait associée la Commission européenne. Trois nouveaux États (Pays-Bas, Italie, Belgique) ont manifesté leur souhait d'intégrer le groupe de travail intergouvernemental. »

Par ailleurs, les travaux de l'Union européenne ont aussi conduit à déterminer les niveaux de qualité des systèmes de formation que devront atteindre les pays qui aspirent à adhérer à l'Union européenne en 2005 ou en 2010.

Les orientations adoptées par les pays européens les obligent à modifier et à adapter leurs systèmes éducatifs, en commençant par ceux qui ont un lien étroit avec la formation de la main-d'œuvre.

Dans ce contexte, on devrait assister, au cours des prochaines années, à un rapprochement de plus en plus important des modes de développement et des approches éducatives en formation professionnelle et technique des pays de l'Union européenne ainsi que de ceux qui aspirent à en faire partie.

Ces standards européens viendront influer sur le développement des compétences dans l'ensemble des pays industrialisés, tout en devenant des références de plus en plus importantes pour les pays en développement qui aspirent à accueillir des succursales des entreprises multinationales sur leur territoire.

La troisième phase de cette nouvelle économie est donc constituée par :

- l'adoption de standards supranationaux relatifs à la formation et à la qualité de la main-d'œuvre;
- la reconnaissance des compétences et des diplômes entre les pays d'un bloc économique;
- l'élaboration de programmes d'études supranationaux;
- la convergence des systèmes éducatifs en matière de formation et de compétence de la main-d'œuvre.

Je considère que, en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, l'Union européenne est le seul regroupement qui en est à la troisième phase.

L'ALENA a encore des conditions qui s'apparentent aux deux premières phases. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder les obstacles à la mobilité des travailleurs au Canada et les conflits touchant les échanges commerciaux entre le Canada et les États-Unis dans les secteurs du textile et du bois d'œuvre.

L'évolution des compétences dans les pays exclus des trois regroupements géo-économico-politiques

L'économiste Jeffrey Sachs classe les régions du globe en trois catégories : une première constituée des régions d'innovation technologique, où l'on trouve environ 15 p. 100 de la population mondiale; une seconde, où se concentre 50 p. 100 de la population mondiale, est constituée des régions susceptibles d'adopter ces technologies; et la troisième catégorie représente 35 p. 100 de la population victime de la marginalisation technologique. Ces régions n'épousent pas les frontières nationales et peuvent inclure des pays qui sont principalement classés dans la deuxième catégorie; ex. : le sud du Mexique. Mais les deux principales zones géographiques où se concentrent majoritairement les populations les plus démunies sont indéniablement l'Afrique et la Russie, plus précisément la zone de l'Asie centrale.

Les régions démunies ou qui aspirent à un plus important développement technologique et qui sont incluses au sein d'un des trois conglomérats (CEE, ALENA, Pacific Rim) peuvent espérer une amélioration rapide de leur sort. Dans la CEE, les régions moins nanties bénéficient d'une assistance financière directe provenant des autres pays de la Communauté. Pour les pays relevant des deux autres ententes, l'amélioration du commerce et de l'échange de services devrait leur ouvrir des perspectives intéressantes.

Il n'en est pas de même des régions les plus démunies réparties dans des pays à l'extérieur des trois regroupements. On note cependant un mouvement de plus en plus important de solidarité qui devrait contribuer à les aider à mieux faire face aux conditions parfois extrêmes de pauvreté auxquelles ils sont soumis.

Deux secteurs doivent prioritairement bénéficier de ce mouvement de solidarité, soit la santé et l'éducation. Car les pays les plus démunis partagent souvent la même caractéristique démographique : l'importance de la strate d'âge des moins de 20 ans, qui dépasse souvent 50 p. 100 de la population totale.

Il est indéniable que l'avenir de ces jeunes passe par l'éducation, et plus particulièrement par l'alphabétisation, mais également par la formation professionnelle. On oppose souvent, dans ces pays, alphabétisation et formation professionnelle.

Même avec des moyens financiers limités, un État ne peut ignorer les processus de formation professionnelle et d'insertion à la vie active, qui constituent les bases de tout développement socio-économique. Et pour parvenir à les améliorer, il lui faut développer sa capacité de gestion de ces processus.

Une meilleure connaissance des fondements, des approches et des modes de gestion de la FPT devrait permettre de mieux canaliser et utiliser les ressources externes consenties pour soutenir le développement de ce type de formation.

L'aide accordée aux pays exclus des trois regroupements géo-économico-politiques devrait donc faire une large place au développement de l'autonomie en matière de gestion des systèmes de formation. De plus, il y aurait lieu de se questionner sur les modalités d'octroi de cette aide qui, traditionnellement, relevait d'une relation bilatérale entre le pays ou l'organisme qui accorde les ressources et le pays bénéficiaire.

Cette forme de relation bilatérale ne prend pas en considération la situation et la nature des besoins des pays voisins qui, souvent, font une démarche pour l'obtention d'une aide similaire dans un domaine parfois très rapproché (par exemple, la refonte des programmes d'études en agriculture).

Devant ce constat, le Québec s'est associé à la Communauté française de Belgique et, ultérieurement à l'Agence intergouvernementale de la francophonie pour accompagner les pays de la francophonie qui réalisent une démarche de refondation ou d'actualisation de leur système de formation professionnelle et technique.

Essentiellement, cette intervention vise :

- à faciliter l'appropriation et l'application de l'approche par compétences en formation professionnelle et technique;

- à promouvoir et à appuyer une nouvelle approche de coopération internationale en FPT visant un élargissement du partenariat inter-États entre les pays d'une région de la francophonie présentant des besoins similaires. Ce point sera abordé dans la troisième partie du présent document.

Le ministère de l'Éducation du Québec a élaboré un cadre conceptuel à partir de l'approche par compétences qu'il a adoptée et appliquée depuis la fin des années 80. Ce cadre conceptuel a été enrichi tout au long des six séminaires internationaux tenus au cours des deux dernières années en association avec l'Agence intergouvernementale de la francophonie. Présenté dans quatre cahiers thématiques, ce cadre conceptuel représentera la contribution du Québec à la Base des savoirs francophones en FPT qui sera constituée par l'Agence pour appuyer l'ensemble de la démarche.

PARTIE II

Un cadre conceptuel transférable et adaptable

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*, 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 une des conditions fondamentales de la réussite de tout projet de politique.

Le modèle conceptuel 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 des compétences. Quoiqu'il existe plusieurs définitions de la **notion de compétence**, la plupart 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**.

---

* Assises francophones de la formation professionnelle et technique, Bamako, mai 1998

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

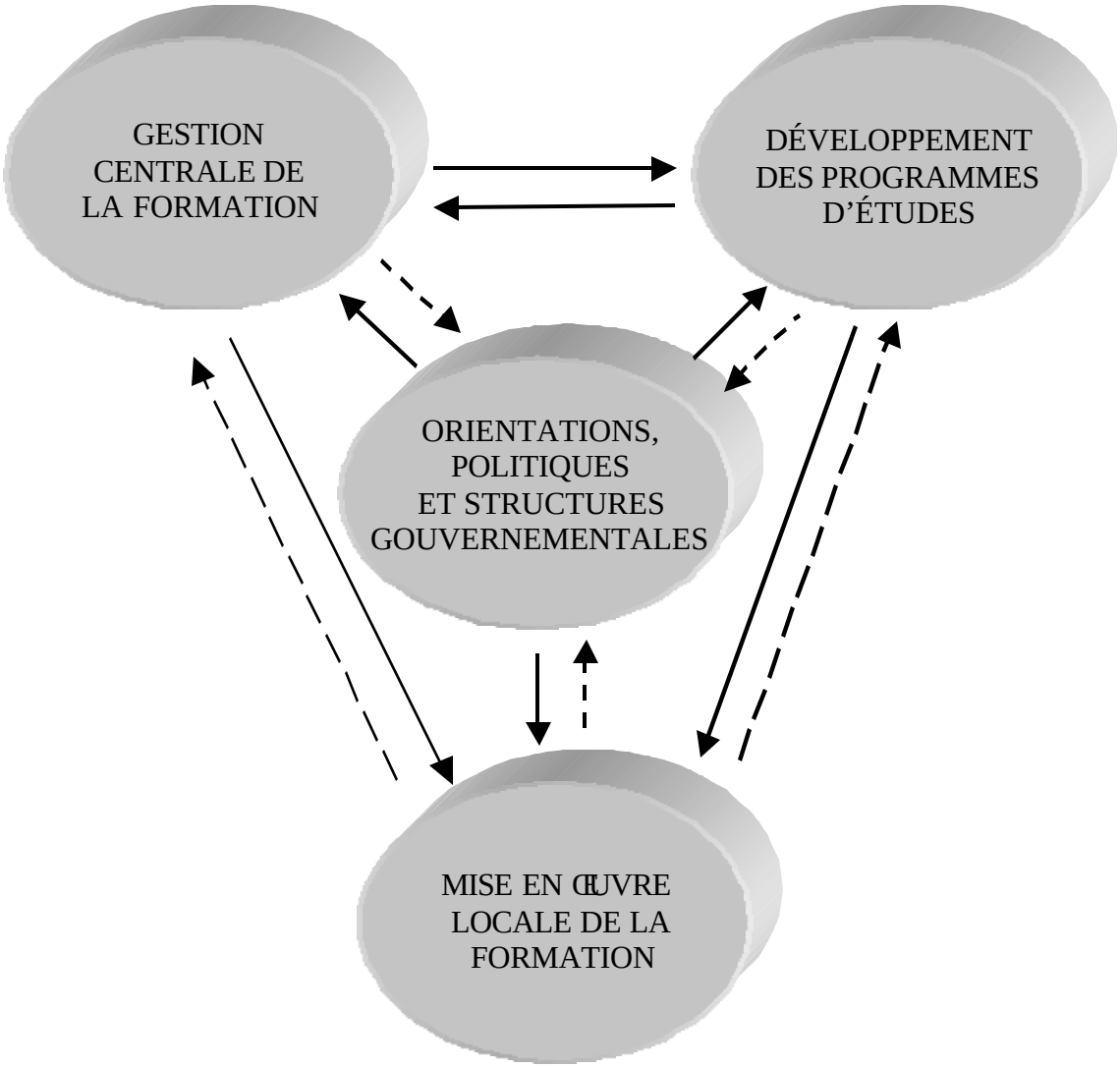
1. La première composante a trait à la définition des orientations et des politiques de l'État en matière d'éducation et de formation professionnelle et technique. C'est de là que toute démarche de refondation ou de mise à jour d'un système de formation professionnelle et technique est issue et trouve 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, locales. 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, conformément aux orientations retenues lors des Assises de Bamako.

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



La figure I 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 développement des programmes 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 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.

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 inter-États francophones partenaires seront alors féconds et favoriseront la mise en place d'un cadre conceptuel propre à chaque pays participant et reflétant ses caractéristiques et orientations propres.

Tout au long de la démarche avec les pays de la francophonie, ce cadre conceptuel a évolué pour finalement prendre la forme de quatre cahiers thématiques, portant sur les quatre composantes d'un système d'ingénierie en FPT. Voici un bref résumé du contenu de ces cahiers.

CAHIER 1

ORIENTATIONS, POLITIQUES ET STRUCTURES GOUVERNEMENTALES

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.

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.

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 continuelle 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.

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.

En conclusion, la refondation du système de formation professionnelle et technique est une démarche qui exige de la rigueur. Les éléments présentés dans le dossier *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.

CAHIER 2

GESTION CENTRALE DE LA FORMATION

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.

La première phase du processus de gestion centrale 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 l'élaboration de l'offre de formation doit être au fait de la situation du marché du travail dans l'ensemble du pays, voire dans ses différentes régions. Plus précisément, il lui est nécessaire de bien connaître la structure et l'évolution de la demande en matière de compétences. Aux fins de l'observation du marché du travail et de l'obtention d'une information 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 présents dans les différents milieux socio-économiques. La détermination des besoins doit inclure de l'information sur leur ampleur et leurs caractéristiques; par exemple, s'agit-il de besoins nouveaux, de besoins ponctuels ou de besoins récurrents? Enfin, après avoir déterminé les besoins de main-d'œuvre quantitatifs et qualitatifs, il importe d'indiquer, par ordre de priorité, ceux auxquels on entend répondre par une offre de formation.

La planification de l'offre de formation consiste à prévoir les modalités de sa mise en œuvre et les conditions à remplir pour qu'elle puisse se matérialiser réellement et convenablement. Il faut s'assurer que les programmes sont accessibles aux personnes intéressées et 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 de mise en œuvre des programmes d'études;
- les conditions de mise en œuvre des programmes d'études;
- l'offre de formation et les règles d'accessibilité.

Les modalités de mise en œuvre impliquent que l'on analyse des modèles d'organisation pédagogique pour déterminer celui qui est le plus efficace au moindre coût. Lorsque c'est possible, les analyses englobent la répartition des responsabilités entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise. L'organisation de stages, l'alternance travail-études sous responsabilité scolaire ou encore la formation en entreprise peuvent diminuer les coûts en investissements de matériel. Les conditions de mise en œuvre visent à déterminer l'ensemble des ressources nécessaires pour l'implantation d'un programme d'études et à prévoir les difficultés susceptibles de survenir. Enfin, l'accessibilité de la formation peut être abordée de deux points de vue : l'accessibilité territoriale et l'accessibilité financière. La première renvoie aux conditions structurelles d'accès tandis que la seconde est déterminée par les ressources des personnes intéressées à s'engager dans une démarche de formation, à qui différentes aides peuvent être accordées.

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 financement de la formation professionnelle et technique doit permettre de s'assurer que les établissements d'enseignement disposent de moyens physiques, matériels et financiers suffisants pour pouvoir répondre aux exigences énoncées dans les programmes d'études. Pour atteindre cet objectif, les sources de financement peuvent être l'État, les entités régionales ou les personnes en formation. Généralement, le financement par l'État demeure le plus important. À l'échelle nationale, les activités de la gestion centrale du secteur de la FPT consistent à déterminer l'équipement, le matériel et les aménagements physiques nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études dans les centres de formation.

La formation préparatoire à un enseignement de qualité, la mise à jour des connaissances, ainsi que la consolidation et le développement des habiletés d'intervention pédagogique constituent des étapes fondamentales dans la mise en œuvre réussie d'un projet de formation. Dans le même sens, il est aussi essentiel que le personnel de gestion soit formé et sensibilisé aux exigences d'enseignement des programmes d'études en FPT, à la direction des équipes de formatrices ou de formateurs, au partenariat avec le milieu, à la maîtrise d'une approche basée sur les compétences ainsi qu'au pilotage et à l'évaluation de l'établissement d'enseignement.

Un système de formation professionnelle et technique efficace 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 des évaluations effectuées, d'apporter des mesures correctives, voire des changements majeurs. À cette fin, en plus d'indicateurs généraux portant sur l'ensemble du système éducatif, la formation professionnelle et technique doit disposer d'indicateurs qui lui sont propres et en assurer le suivi et l'évaluation. Ces indicateurs peuvent être regroupés en trois catégories :

- les indicateurs de l'évolution de l'offre de formation;
- les indicateurs liés au marché du travail;
- les indicateurs liés à l'efficacité et à l'efficience du système.

Des sources d'information, autres que les indicateurs, peuvent aussi s'avérer très utiles. C'est le cas, par exemple, des données sur l'adéquation entre la formation et l'emploi ainsi que des résultats obtenus lors des opérations de relance effectuées auprès des personnes diplômées et des employeurs. Enfin, toute démarche d'évaluation doit tenir compte de la pertinence de prévoir une période d'appropriation et de validation du processus retenu.

En conclusion, le développement de la formation professionnelle et technique d'un pays repose sur des assises légales et réglementaires déterminées par des orientations et des priorités gouvernementales. Au sein d'un système de formation de qualité, axé sur la valorisation des compétences et de l'emploi, cette offre ne peut avoir un caractère spontané, reposer sur une planification plus ou moins tacite ni s'appuyer sur les seules capacités locales.

Le développement du secteur nécessite une maîtrise d'œuvre, une expertise et des ressources dont seul un gouvernement responsable peut disposer pour en assurer la réussite et la pérennité. À cette fin, il est essentiel que l'entité gouvernementale responsable de l'éducation sur un territoire donné assume une fonction de maître d'œuvre dans la planification, la conception et le soutien au développement de la FPT. C'est là le rôle fondamental de la gestion centrale de la formation.

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

- d'analyser les besoins du marché du travail;
- de planifier l'offre de formation, ses modalités, ses conditions de réalisation et ses règles d'accessibilité;
- d'organiser la formation en prenant en considération les possibilités de financement, les ressources physiques et matérielles nécessaires ainsi que la formation du personnel en vue de sa mise en place et de sa prestation;
- d'assurer le suivi de l'évolution des dispositifs de formation et d'évaluer l'efficience du système.

La qualité du travail effectué par la gestion centrale constitue le premier déterminant de la qualité générale d'un système de formation. À défaut d'un pilotage efficace par la direction ministérielle de la FPT, c'est l'ensemble de la qualité du réseau des établissements d'enseignement qui sera compromis.

CAHIER 3

DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

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.

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 trouver 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 agençant 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.

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.

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.

En 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 se doit de 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 métiers et professions 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 devraient 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 influeront 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 ou 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 métiers et professions 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 focaliser sur l'évolution des compétences (aspect qualitatif) ainsi que sur l'évolution du nombre et de la localisation des emplois (aspect quantitatif). Ces informations seront très précieuses lorsque viendra le moment de l'affectation des ressources en matière d'offre de formation et de prise de décision relative à la révision d'un programme d'études.

CAHIER 4

MISE EN ŒUVRE LOCALE DE LA FORMATION

Les établissements d'enseignement ont pour mission première de faire acquérir aux personnes en formation les compétences requises pour exercer un métier ou une profession. La direction des établissements voit donc à ce que tous les dispositifs et les ressources nécessaires soient mis en place de façon à dispenser une formation de qualité.

Pour mettre en œuvre et gérer les programmes d'études, les établissements d'enseignement suivent un processus local de gestion comportant quatre phases majeures :

- la planification de l'implantation;
- l'organisation des ressources;
- l'exécution des activités de formation;
- l'évaluation des apprentissages et de la formation.

La démarche implique un ensemble d'activités diverses, dont :

- la création de partenariats;
- le recrutement du personnel, le perfectionnement et le soutien pédagogique;
- les achats et la gestion des ressources matérielles;
- l'organisation physique de la formation;
- la gestion des flux d'effectifs en formation ;
- la planification des cours et la production du matériel pédagogique;
- la reconnaissance des acquis;
- la prestation des services auprès des entreprises et des personnes;
- l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la formation.

La création de partenariats

La mise en place de partenariats est un élément omniprésent dans l'approche par compétences. Lors de l'implantation d'un nouveau programme, l'établissement d'enseignement, dans la mesure du possible, crée ou actualise des partenariats avec le marché du travail. Plusieurs établissements d'enseignement font preuve d'initiative et de dynamisme en ce sens, certains mettant sur pied un réseau d'affaires, créant des comités école-entreprise ou concluant des ententes de services avec des employeurs.

En raison de l'augmentation des besoins et des coûts de la formation, on cherche à optimiser la diversité des ressources. La fréquence plus importante des stages, la formation par alternance et les visites d'entreprises nécessitent un engagement plus grand de la part des acteurs du marché du travail.

Les entreprises, pour leur part, retirent de nombreux avantages de leur collaboration avec les établissements d'enseignement : information sur les techniques et les procédés, possibilité d'influer sur les programmes d'études, services de conseils et recrutement de personnel compétent.

Enfin, dans le contexte du partenariat, plusieurs établissements d'enseignement jouent un rôle actif dans la vie économique de leur région en participant, par exemple, à des tables de concertation.

Le recrutement du personnel, le perfectionnement et le soutien pédagogique

Dans l'approche par compétences, le personnel enseignant doit posséder un haut niveau de maîtrise du métier ou de la profession et avoir de solides compétences psychopédagogiques, car le but consiste à faire acquérir aux personnes en formation des habiletés, des attitudes et des perceptions autant que des connaissances.

Pour l'établissement d'enseignement, cela nécessite de recruter du personnel enseignant compétent, tant sur le plan technique que sur le plan pédagogique. Comme il est particulièrement difficile de recruter des personnes possédant ces deux types de compétences, il est indispensable de prévoir des activités de perfectionnement.

On a avantage à offrir les activités de formation portant sur l'approche par compétences à tous les intéressés, qu'ils occupent une fonction d'enseignement, de gestion ou de soutien pédagogique, car cela procure une plus grande cohérence d'intervention. En effet, les expériences effectuées dans de nombreux établissements montrent que, s'il n'est pas initié aux nouvelles méthodes pédagogiques propres à l'approche par compétences, le personnel enseignant peut se sentir déstabilisé. La qualité de la prestation en souffre, mettant ainsi en péril les fondements mêmes de l'ensemble du système, qui est en voie de transformation.

L'implantation d'un nouveau programme d'études constitue un moment propice pour assurer le perfectionnement pédagogique de l'ensemble du personnel. S'ils ne parlent pas le même langage et ne comprennent pas de la même façon la nouvelle approche de formation et ses exigences, les différents acteurs risquent de voir leur travail s'opposer plutôt que de converger vers la réussite des personnes en formation.

L'achat et la gestion des ressources matérielles

L'efficacité de l'ensemble du dispositif de formation est d'une importance capitale pour ce qui est d'assurer une formation valorisée, et cela, particulièrement dans l'approche par compétences. Les ressources matérielles comprennent le matériel didactique, informatique et technique, l'équipement, l'outillage et les fournitures périssables ou matières d'œuvre.

On doit s'assurer que le dispositif d'enseignement correspond le plus possible au contexte de travail décrit dans les programmes d'études. La reproduction, même à l'échelle réduite, d'un environnement de travail correspondant à celui que l'on trouve dans l'entreprise où on exerce le métier ou la profession en cause, exige de déployer un dispositif de formation habituellement assez lourd et relativement coûteux. Cependant, il est indispensable que les personnes en formation disposent de l'équipement et du matériel nécessaires pour effectuer les apprentissages pratiques et produire les biens ou les services typiques du métier ou de la profession.

Dans le même ordre d'idées, l'établissement d'enseignement doit s'assurer que le dispositif de formation mis en place répond aux exigences d'évaluation des compétences, exercice qui nécessite, la plupart du temps, une démonstration de la capacité d'effectuer l'ensemble d'une tâche.

Pour minimiser les coûts de formation, surtout dans les programmes dits à haute teneur technologique, l'établissement a intérêt à faire preuve d'imagination et à innover sur le plan pédagogique. Plusieurs établissements font preuve d'ingéniosité, lorsqu'il s'agit d'acheter de l'équipement très onéreux. Par exemple, ils peuvent réaliser :

- des partenariats entre l'école et l'entreprise pour le prêt d'équipement, le don de matériel et la tenue de stages;
- la location d'équipement;
- le partage des ressources entre divers établissements;
- des visites d'entreprises ou des ateliers d'apprentissage en entreprise;
- l'utilisation de matériel didactique multimédia;
- la formation en alternance travail-études;
- l'utilisation de prototypes ou de simulateurs;
- la récupération ou le recyclage des matériaux;
- la commercialisation des produits fabriqués durant la formation.

L'établissement d'enseignement doit aussi planifier l'entretien et le remplacement périodique des ressources matérielles, tout en s'assurant de trouver les nouvelles ressources nécessaires pour demeurer à l'avant-garde de la technologie. Il s'agit ici de favoriser le développement d'une véritable culture de la maintenance.

L'organisation physique de la formation

L'enseignement selon l'approche par compétences nécessite une organisation physique des lieux différente de l'organisation traditionnelle et s'apparentant davantage au contexte de l'entreprise que de l'école conventionnelle.

Il peut arriver que la simulation du contexte de travail en milieu scolaire soit impossible, comme c'est parfois le cas en ce qui concerne le secteur des mines ou de la foresterie. Il y a lieu alors d'appliquer un mode de formation selon la formule de l'alternance avec les entreprises du secteur, en attendant que les nouvelles techniques puissent servir de support à des stratégies innovantes, ce qui ne devrait pas manquer de se produire.

La gestion des flux d'effectifs en formation

Pour optimiser les dispositifs de formation dont il dispose, l'établissement d'enseignement peut choisir divers modes d'organisation scolaire, par exemple :

- l'entrée dans la formation et la sortie de la formation à des moments différents selon les personnes (jeunes versus adultes);
- le début d'un programme au milieu de l'année scolaire ou à un autre moment;
- l'ouverture du centre de formation selon des horaires étendus.

Les décisions relatives à l'organisation peuvent s'appliquer, par exemple, à l'ouverture de la formation à une population plus vaste, à l'utilisation optimale de l'équipement ou à la réduction des coûts. Ces choix nécessitent en contrepartie une gestion serrée des horaires et des locaux.

La planification des cours et la production du matériel pédagogique

Comme nous l'avons vu, il appartient au personnel enseignant de planifier les activités d'apprentissage et de produire le matériel pédagogique nécessaire. Selon l'approche par compétences, le programme d'études ministériel demeure la référence de base sur laquelle doivent s'appuyer aussi bien l'enseignement que l'évaluation. L'enseignante ou l'enseignant doit donc :

- se familiariser avec le programme et les documents de soutien fournis par le Ministère ou par l'établissement;
- choisir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées;
- déterminer les modes d'évaluation, lorsqu'ils ne sont pas prescrits;
- rédiger un plan de cours et le faire approuver;
- établir le calendrier des activités relatif au cours enseigné;
- produire le matériel d'apprentissage et d'évaluation pertinent compte tenu de la compétence à faire acquérir.

L'ordre d'acquisition des éléments de la compétence peut être différent de celui qui est établi par le programme. En effet, la logique d'apprentissage n'est pas toujours la même que la logique d'exercice de la compétence sur le marché du travail. Il faut donc que l'enseignante ou l'enseignant, dans sa planification, prenne en considération les phases d'acquisition de la compétence sur lesquelles s'appuie le processus d'apprentissage. On reconnaît généralement cinq phases à celui-ci : l'exploration, l'apprentissage de base, les exercices pratiques, le transfert de la compétence et l'enrichissement de la compétence.

La reconnaissance des acquis

L'harmonisation des programmes d'études vise à encourager et à faciliter la reconnaissance des acquis. Lors de l'admission à un programme, une personne peut demander que des équivalences lui soient accordées après l'analyse de son dossier. La reconnaissance des acquis ne se limite pas aux équivalences de formation. De fait, l'approche par compétences facilite aussi la reconnaissance des acquis associés à l'expérience.

La prestation des services auprès des jeunes et des adultes

L'approche par compétences permet et même favorise l'intégration des effectifs jeunes et adultes ainsi que l'intégration des réseaux de formation initiale ou continue. L'intégration des services de formation initiale et de formation continue vise des objectifs d'efficacité, de cohérence et d'efficience du système. Les réseaux publics de formation professionnelle et technique mettent leurs ressources humaines et matérielles au service du milieu pour l'ensemble des besoins en formation professionnelle et technique, et ce, autant pour les personnes que pour les entreprises ou les organismes chargés du financement de la formation de la main-d'œuvre.

Les établissements de formation doivent donc étudier les besoins, établir les priorités d'action, concevoir des programmes d'études ou des formations sur mesure, coordonner la prestation de la formation et délivrer le type d'attestation correspondant à la formation.

L'évaluation des apprentissages

Dans une approche par compétences, la démarche d'évaluation 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 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. Elle ne peut aucunement servir à la sanction de la compétence. 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 de la formation

Dans un système fondé sur l'acquisition de compétences, le cycle est complet lorsque l'établissement d'enseignement porte un jugement sur l'efficacité de ses interventions. Ce dernier doit en effet vérifier la qualité des activités d'apprentissage et leur concordance avec la réalité et les attentes du marché du travail. À cette fin, de plus en plus d'établissements d'enseignement mettent en place un processus d'amélioration continue permettant de procéder à l'évaluation des enseignements donnés.

En résumé, l'ingénierie de la formation basée sur l'approche par compétences influe de façon marquante sur la gestion de la formation en établissement. Ainsi, on trouve :

- une planification mieux intégrée des activités de formation, grâce à la mise sur pied d'une équipe désignée à cette fin, au respect des exigences du programme d'études et à l'importance accordée au transfert des apprentissages;
- un développement accru des partenariats entre établissements d'enseignement et entreprises;
- des compétences pédagogiques et techniques supérieures de la part des enseignantes et des enseignants;
- la nécessité du travail en équipe pour le personnel enseignant engagé dans la démarche;
- une meilleure adéquation entre les ressources matérielles et physiques définies dans les programmes d'études et nécessaires dans le contexte de travail réel;
- des décisions relatives à l'organisation scolaire s'appuyant sur les exigences organisationnelles du métier ou de la profession;
- la prise en considération des acquis scolaires ou expérientiels lors des inscriptions pour éviter les répétitions inutiles des apprentissages;
- une évaluation qui sanctionne la compétence de la personne, c'est-à-dire l'ensemble intégré des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité de travail;
- une offre de services de formation continue aux personnes et aux entreprises;
- un évaluation périodique de la formation destinée à vérifier la concordance des attentes du marché du travail et les activités d'apprentissage.

PARTIE III

Les Assises francophones de la formation professionnelle et technique

Organisées par la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF)*, les Assises francophones de la formation professionnelle et technique ont réuni à Bamako au Mali, en mai 1998, des décideurs politiques responsables de la formation professionnelle et technique des pays de la francophonie, des experts, des représentants de la société, des partenaires économiques et sociaux d'organisations internationales et d'organisations non gouvernementales.

Leurs objectifs étaient les suivants :

- réfléchir ensemble à la nécessaire refondation du secteur de la formation professionnelle et technique;
- dégager les points de convergence et les perspectives d'orientation des politiques;
- proposer un cadre commun d'actions à mener dans la francophonie.

Les conclusions de Bamako

Les conclusions de Bamako (éléments de politiques et d'orientation de la formation professionnelle et technique en francophonie et cadre d'action) découlent des travaux de réflexion menés aussi bien lors de la préparation qu'au cours des Assises de Bamako en séances plénières et en ateliers. Dans le souci de la cohérence interne et externe qui doit servir de guide à la refondation de la formation professionnelle et technique, ces conclusions s'inspirent tout naturellement de la philosophie et des principes directeurs contenus dans la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés à Jomtien en 1990. Le bilan généralement négatif du rendement des systèmes éducatifs de la formation professionnelle et technique est connu. Depuis une dizaine d'années, la situation d'échec des anciens systèmes de formation n'a fait que s'aggraver dans de nombreux pays. Cette situation s'explique :

- par la rigidité et le manque d'adaptation des dispositifs existants dans un monde mouvant et changeant;
- par une stagnation du marché de l'emploi dans un contexte d'explosion démographique dans certains pays;
- par une prise en considération inadaptée des réalités socio-économiques dans les systèmes d'éducation.

---

* L'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF), agent principal de l'Organisation internationale de la francophonie, mène des actions de coopération multilatérale dans de nombreux domaines, dont l'éducation et la formation (éducation de base, formation professionnelle et technique, enseignement et apprentissage du français, ainsi que formation à distance).

Cette situation d'échec des systèmes de formation entraîne un accroissement du chômage et le développement de phénomènes de marginalisation. Elle se traduit, dans certains pays, par la faiblesse des taux de scolarisation, un manque d'intérêt et de motivation des jeunes qui sont scolarisés et un nombre sans cesse croissant de jeunes non scolarisés. Les coûts sociaux et humains de tels dysfonctionnements ne peuvent se justifier et sont lourds de conséquences pour le développement de nos sociétés.

Aujourd'hui, dans un monde en profonde mutation et qui évolue de plus en plus rapidement, il importe de mettre en place de meilleurs outils pour assurer un développement harmonieux et équilibré de la personne. Chaque enfant a droit à une éducation de base de qualité. Chaque femme et chaque homme devraient avoir la possibilité de s'inscrire volontairement et en toute liberté dans un processus d'éducation et de formation tout au long de sa vie.

Dans cette perspective, la formation professionnelle et technique doit être considérée comme un élément essentiel des systèmes d'éducation et de formation en devenant toujours davantage une des pièces maîtresses du développement et de l'évolution de nos sociétés ainsi que de nos économies.

Le partenariat inter-États ou la mise en réseau des expériences et des pratiques

Les chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, réunis au VIIIe Sommet de la francophonie (Moncton, 3-5 septembre 1999), ont fait leurs les conclusions des Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako. Ces assises ont mis en évidence la nécessité de mettre au point des mécanismes adaptés et souples d'échange d'information et de documentation afin de renforcer les capacités d'observation et de diagnostic des besoins de formation, de favoriser l'échange international de savoir-faire et la mise en commun des ressources pédagogiques.

Assumant le rôle de chef de file qui lui a été dévolu lors des Assises de Bamako et à l'occasion de la 48e session de la CONFEMEN, l'Agence intergouvernementale de la francophonie a intégré l'essentiel de ces recommandations dans sa stratégie de concertation et d'échanges d'information dans le domaine de la formation professionnelle et technique, stratégie qui a été confirmée lors de la Conférence ministérielle de novembre 1999 à Paris. Pour faire adopter cette démarche partenariale à l'ensemble des régions de la francophonie, l'Agence s'est inspirée d'une première expérience réalisée en Afrique de l'Ouest, en partenariat avec la CONFEMEN, la Communauté française de Belgique et le Canada-Québec. Les délégations de huit États de la région Afrique de l'Ouest et une équipe multilatérale d'animateurs, tous experts ou responsables appartenant au système de formation professionnelle et technique de leur pays respectif, se sont réunis en séminaire à Grand Bassam en mars 1999. Première action internationale concrète faisant suite aux Assises de Bamako, ce séminaire a été pour les participants l'occasion d'une appropriation des principaux outils méthodologiques permettant de conduire un processus de refondation ou de reformulation du système de formation et de s'engager dans un meilleur partage des acquis, une compréhension commune et une consolidation ou un développement du partenariat entre les pays. Au fil des travaux, les délégations des États ont exprimé

une volonté commune de s'appuyer mutuellement pour le développement de leurs systèmes éducatifs.

Les travaux ont abouti à la définition d'axes prioritaires et d'un processus de coopération inter-États. Ce processus se compose de quatre étapes :

- séminaire transnational de sensibilisation et d'information;
- missions de développement du partenariat inter-États et de mise en réseau;
- réunions nationales d'appui au développement de la formation professionnelle et technique;
- création d'une base des savoirs francophones pour la formation professionnelle et technique.

Le projet doit être non seulement un instrument de dynamisation des politiques nationales de formation professionnelle et technique, mais aussi un instrument de suivi et d'évaluation des efforts entrepris par les pays pour la refondation de leurs systèmes éducatifs.

C'est ainsi que l'Agence intergouvernementale de la francophonie offre, en janvier 2000, un programme pour accompagner certains États francophones dans la conception et la mise en œuvre de leur politique de formation professionnelle et technique. Le programme, intitulé Appui à la conception et mise en œuvre des politiques nationales de formation professionnelle et technique, répond aux recommandations des Assises de Bamako de mai 1998 et à celles de la 48e session de la CONFEMEN, tenue en octobre de la même année, soit :

- revaloriser la formation professionnelle et technique, et l'adapter au contexte socio-économique et au marché de l'emploi;
- faciliter l'émergence et le développement de systèmes de formation continue;
- appuyer et mettre en réseau des centres régionaux d'excellence dans le domaine de la formation professionnelle et technique.

Le programme Appui à la conception et mise en œuvre des politiques nationales de formation professionnelle et technique est fondé sur des objectifs multiples :

- le développement de partenariats et d'échange d'information entre les centres ressources et leur mise en réseau, notamment par Internet;
- l'établissement de programmes transnationaux de développement des compétences en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique;
- la création d'une base d'experts régionaux dans le domaine de la formation professionnelle et technique;
- la création d'une banque de ressources pédagogiques accessible par le réseau Internet;
- le transfert d'ingénierie dans les pays francophones pour le développement et l'animation de sites Web dédiés à la formation professionnelle et technique.

Des échanges d'expériences entre quarante-six pays

Quarante-six pays francophones répartis dans six régions sont visés par ces actions*. Les responsables des systèmes de formation professionnelle et technique, réunis en séminaires transnationaux organisés dans chaque région, échangent leurs expériences et discutent de leurs actions et des problèmes auxquels il ont eu à faire face dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur politique nationale.

Les divers responsables travaillent particulièrement sur quatre thématiques principales :

- le cadre législatif et réglementaire (la plupart des pays souhaitant discuter de ce qui se fait ailleurs sur ce plan, afin de s'en inspirer);
- l'observation du marché de l'emploi et l'anticipation des besoins en matière de formation (observatoire de l'emploi et de la formation);
- l'ingénierie pédagogique (réforme des programmes et des processus de formation pour constituer un capital humain qui réponde aux besoins des entreprises);
- la décentralisation de la formation professionnelle (comment rendre plus autonomes les établissements afin de faciliter l'accomplissement de leur mission de formation).

Un comité de pilotage permet de suivre l'évolution de ce partage dans chaque région. Les équipes régionales bénéficient de l'appui et de l'éclairage d'experts francophones réunis au sein d'un groupe de « personnes-ressources » comprenant des Québécois, des Français et des Belges, ainsi que des experts d'autres pays décelés au fil des activités.

Ce groupe de personnes-ressources a pour mission d'accompagner les équipes régionales sur les plans de la méthodologie, de l'évaluation, du contenu, ainsi que pour l'élaboration d'un système virtuel de communication (la Base des savoirs francophones), afin de faciliter la circulation de l'information. La Base des savoirs francophones en formation professionnelle et technique (BSF) sera le fruit des travaux des différentes régions. Il en résultera une bibliothèque constituée d'outils de travail auxquels seront associés des moyens de collaboration afin d'alimenter et de faciliter les réflexions et les discussions entre les acteurs des six régions. Une version test de la BSF sera prête en juin 2002, la version opérationnelle étant prévue pour la fin de décembre de la même année.

Les travaux se poursuivent actuellement au sein des pays regroupés dans les diverses régions francophones. Ces travaux, amorcés et pilotés par les responsables locaux, sont axés sur la réalisation de projets concrets qui répondent à des besoins immédiats que partagent les pays de la région.

---

* Le projet est déployé dans six régions francophones : Afrique occidentale (huit pays), Afrique centrale (dix pays), Maghreb-Machrek (six pays), Europe centrale et orientale (neuf pays), Asie du Sud-Est (trois pays) et pays insulaires (dix pays).

Dans sa forme actuelle, il est prévu que l'initiative de l'AIF se termine à la fin de l'année 2003. Il est encore tôt pour tirer des conclusions sur les retombées d'une démarche de ce type. On peut cependant mentionner que dans chacune des régions, on assiste à une prise en charge active de la démarche, qui bénéficie par ailleurs d'un appui politique important.

Non seulement la formule est novatrice par son appui à une véritable coopération sud-sud, mais elle ouvre des perspectives sur des interventions de bailleurs de fonds internationaux. Ceux-ci pourront soutenir le développement d'approches supranationales adaptées à la réalité de plusieurs pays présentant des besoins similaires et qui bénéficient déjà des résultats de projets qu'ils ont réalisés ensemble dans la région.

CONCLUSION

L'évolution de la nouvelle économie dans un contexte de mondialisation a une forte influence sur les systèmes éducatifs de tous les pays, et plus particulièrement sur ceux relatifs à la formation professionnelle et technique.

Les compétences liées à la production de biens et à la dispensation de services dans le domaine de la haute technologie sont les plus recherchées par les grandes entreprises.

La capacité d'un État d'assurer un niveau de compétence élevé de sa main-d'œuvre constitue un facteur déterminant, aussi bien dans la recherche de nouveaux investissements créateurs d'emplois locaux que dans l'appui au développement international des entreprises situées sur son territoire.

On assiste, dans ce contexte, à une internationalisation des approches et des normes de formation. La très grande majorité des pays industrialisés a procédé, au cours des vingt dernières années, à une révision en profondeur des approches en matière de formation professionnelle et technique. Toutes ces démarches de révision ont en commun de s'inspirer d'une approche où les compétences du monde du travail sont à la base même des devis d'élaboration des programmes d'études.

La capacité de concevoir et de mettre en œuvre des programmes d'études définis par compétences devient alors un facteur déterminant dans les stratégies de développement économique des États.

L'amélioration de la situation économique des pays moins industrialisés passe en effet par une augmentation de leur capacité à prendre en charge et à développer leur formation professionnelle et technique. Aussi, les pays industrialisés se doivent de prendre les moyens pour appuyer les efforts des pays moins nantis.

Ce n'est pas seulement une question d'aide, mais aussi d'investissement. En contribuant à une amélioration de la formation professionnelle et technique dans les pays en développement, les pays industrialisés concourent à assurer les bases d'échanges mutuellement profitables, aussi bien sur le plan économique qu'humanitaire.

La démarche de développement de partenariats inter-États en formation professionnelle et technique, pilotée par l'Agence intergouvernementale de la francophonie et appuyée par le Québec, constitue à cet égard une approche nouvelle susceptible d'entraîner des retombées intéressantes.

Les pays qui y sont engagés méritent d'être appuyés, en ce qui a trait tant à l'acquisition d'une expertise qu'à l'obtention de capitaux.

2002-06-04