

Mise en œuvre locale de la formation



Mise en œuvre locale de la formation



CE CAHIER FAIT PARTIE D'UNE SÉRIE DE QUATRE.

Cahier 1 : Orientations, politiques et structures gouvernementales

Cahier 2 : Gestion centrale de la formation

Cahier 3 : Développement des programmes d'études

Cahier 4 : Mise en œuvre locale de la formation

Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 2002-02 - 00853

ISBN 2-550-39875-0

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2002

ÉQUIPE DE PRODUCTION

CONCEPTION ET SUPERVISION

Serge Côté

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

COLLABORATION

André Blanchet, Fernand Laplante et Denis Laroche

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

Manon Paquette

Collège Mérici

Pierre Bélanger, Manon Bergeron et Danièle Soulière

Commission scolaire de Montréal

Langis Lemieux

Commission scolaire des Découvreurs

Gilles Vallée

Commission scolaire des Navigateurs

RÉDACTION

Première partie

Serge Côté

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

Seconde partie

Berthe Bernatchez

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

Denis Laroche

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

Guy Pelletier et Claudie Solar

Professeurs

Université de Montréal

ÉDITIQUE ET SUIVI

Aline Guérin

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

RÉVISION LINGUISTIQUE ET IMPRESSION

Sous la responsabilité du Service des publications du ministère de l'Éducation

GRAPHISME

Deschamps Design

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

REMERCIEMENTS

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

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	1
PREMIÈRE PARTIE:	
LA REFONDATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE	3
1 LE CONTEXTE	3
2 L'ÉTABLISSEMENT D'UN CADRE CONCEPTUEL POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE	4
3 LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	7
SECONDE PARTIE:	
LA MISE EN ŒUVRE LOCALE DE LA FORMATION	9
1 L'INTRODUCTION	9
2 UNE AUTONOMIE DE GESTION ACCRUE	10
2.1 La planification stratégique	11
2.1.1 Le conseil d'établissement	12
2.1.2 Les représentations internes et externes	13
2.1.3 Le projet d'établissement	13
2.1.4 Le plan de réussite	14
2.1.5 Le cadre de gestion pédagogique	15
2.2 La planification opérationnelle	16
2.2.1 Le plan d'action annuel	16
2.2.2 Le plan de promotion et de communication	17
2.2.3 La détermination et l'affectation des ressources	18
2.3 La guidance des pratiques et la reddition de comptes	21
2.3.1 La gestion des ressources humaines	21
2.3.2 L'évaluation de l'établissement	24
2.3.3 Les indicateurs de performance et le tableau de bord	26
2.3.4 Le rapport annuel	27
3 L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT CENTRÉE SUR L'APPRENANTE ET L'APPRENANT	28
3.1 L'organisation pédagogique	30
3.1.1 La planification de l'enseignement	30
3.1.2 La planification de l'évaluation	34
3.1.3 Les nouvelles compétences du personnel enseignant	36
3.1.4 Le perfectionnement pédagogique et administratif	37

3.2 L'organisation scolaire	39
3.2.1 L'optimisation de la capacité d'accueil	39
3.2.2 L'optimisation des parcours de formation individuels	41
3.3 L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés	42
3.3.1 Le recrutement et les admissions	42
3.3.2 L'aide au placement et les services complémentaires	43
4 LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION	
RECRÉANT L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL	45
4.1 La mise à niveau des locaux	47
4.2 L'organisation physique	48
4.2.1 La sélection, l'acquisition et l'installation de l'équipement	48
4.2.2 L'entretien et le remplacement de l'équipement	49
4.3 L'organisation matérielle	50
4.3.1 Les stratégies pédagogiques de contrôle des coûts	51
4.3.2 Les méthodes de gestion des achats et des stocks	52
4.3.3 La diversification des sources de financement	53
5 LA DYNAMIQUE DE PARTENARIAT ET DE FORMATION CONTINUE	55
5.1 La concertation école-milieu	56
5.1.1 Les comités école-entreprise	56
5.1.2 Les comités externes	57
5.1.3 Les organismes chargés du développement de l'employabilité	58
5.1.4 La veille éducative	58
5.2 Les alliances stratégiques avec le milieu industriel et communautaire	59
5.2.1 Les stages	60
5.2.2 L'alternance travail-études	61
5.2.3 Le partage des ressources	63
5.3 La formation continue	63
5.3.1 La reconnaissance des acquis	64
5.3.2 La formation manquante	65
5.3.3 Les ententes de services	66
CONCLUSION	69
ANNEXE : Fiche synthèse	Rabat (3^e de couverture)

PRÉSENTATION

Les chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage ont endossé, lors du VIII^e Sommet de la francophonie tenu à Moncton en septembre 1999, les conclusions issues des Assises francophones de la formation professionnelle et technique qui ont eu lieu à Bamako en mai 1998.

Organisées conjointement par l'Agence intergouvernementale de la francophonie et par la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), ces Assises ont mis en évidence la nécessité de créer des mécanismes d'échanges d'information et de documentation, adaptés et souples, pour renforcer les capacités d'observation et d'analyse des besoins de formation et pour favoriser, à l'échelle internationale, le transfert des compétences et la mise en commun des ressources.

Afin d'appuyer la conception et la mise en œuvre de politiques nationales de formation professionnelle et technique dans l'ensemble des pays de la francophonie, l'Agence intergouvernementale de la francophonie a souhaité instaurer une dynamique de partenariat entre les États membres, sur une base régionale. Ce projet s'inspire d'une expérience de partage conduite en Afrique de l'Ouest par la CONFEMEN, la Communauté française Wallonie-Bruxelles et le Québec, au début de l'année 1999.

Au cours de cette expérience, les délégations des huit États participants ont manifesté leur volonté de s'appuyer mutuellement pour perfectionner leur système de formation professionnelle et technique. Elles ont établi un dispositif de collaboration que l'Agence intergouvernementale de la francophonie soutient avec la participation active de ses partenaires techniques et financiers.

Forte de cet exemple, l'Agence a décidé d'engager la même démarche avec chaque région de la francophonie, en associant la CONFEMEN et ses partenaires techniques et financiers à tous les stades du projet. À cet effet, elle a constitué un pool multilatéral d'expertes et d'experts francophones chargés d'assurer un soutien technique au processus de partenariat inter-États. Ce processus comprend trois phases :

- la tenue d'un séminaire¹ transnational d'information et de sensibilisation et la proposition d'un cadre conceptuel propice à la refondation de la formation professionnelle et technique;

¹ Six séminaires régionaux ont ainsi permis aux représentantes et aux représentants de près de 50 pays membres de la francophonie de se rencontrer et de travailler ensemble pour jeter les bases de ce projet de partenariat régional. Il s'agit des séminaires suivants :

- Séminaire d'Afrique de l'Ouest tenu à Grand Bassam en Côte d'Ivoire en mars 1999 (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal et Togo).
- Séminaire du Maghreb-Machrek tenu à Beyrouth au Liban en janvier 2001 (Djibouti, Égypte, Liban, Maroc, Mauritanie et Tunisie).
- Séminaire d'Afrique centrale tenu à Bangui en République centrafricaine en mars 2001 (Burundi, Cameroun, République centrafricaine, Congo, République démocratique du Congo, Gabon, Guinée équatoriale, Madagascar, Rwanda et Tchad).
- Séminaire des pays insulaires tenu à Port-Louis à l'Île Maurice en juin 2001 (Guinée-Bissau, Comores, Sao Tomé et Príncipe, Île Maurice, Seychelles et Vanuatu) (absents : Cap-Vert, Dominique, Haïti et Sainte-Lucie).
- Séminaire d'Europe de l'Est tenu à Bucarest en Roumanie en octobre 2001 (Albanie, Bulgarie, Moldavie, Roumanie, Macédoine, Lituanie, Pologne, Slovaquie et République tchèque).
- Séminaire de l'Asie tenu à Phnom Penh au Cambodge en novembre 2001 (Cambodge, Laos et Vietnam).

- la mise en place d'un dispositif de partenariat inter-États et la mise en réseau des organisations et des personnes intéressées par la question, sur une base régionale;
- la création d'une base de données sur les savoirs francophones en formation professionnelle et technique accessible à tous les pays membres.

Les cahiers sur l'ingénierie de la formation professionnelle et technique ont été conçus et rédigés pour appuyer la conduite des ateliers thématiques des séminaires. Ils font partie de la contribution du Québec à la définition d'un cadre conceptuel visant la refondation de la formation professionnelle et technique dans le respect des principes directeurs retenus lors des Assises de Bamako et à la mise en place d'un partenariat inter-États dans les principales régions de la francophonie.

Chaque cahier comporte deux parties. Commune aux quatre cahiers, la première partie présente les éléments inhérents à la refondation de la formation professionnelle et technique : le contexte, le cadre conceptuel proposé et la démarche méthodologique. La seconde partie, plus précise, décrit une des composantes du cadre conceptuel.

Le cadre conceptuel proposé pour l'animation des premiers séminaires transnationaux a beaucoup évolué au fil de l'avancement du projet. Il s'est progressivement enrichi au contact des expertes et des experts rencontrés lors des différents séminaires, de sorte que le matériel qui en résulte diffère quelque peu de celui qui a été utilisé, en version préliminaire, au moment des séminaires.

L'accueil qui a été réservé à ce cadre conceptuel a permis d'en valider la pertinence pour la conduite du projet de partenariat inter-États. D'abord conçu comme un instrument d'analyse et de réflexion pour l'animation des séminaires transnationaux, ce cadre conceptuel portant sur la refondation des systèmes de formation professionnelle et technique est devenu en quelque sorte le cadre de référence permettant de concevoir et de planifier les prochaines étapes du processus de partenariat. De la même façon qu'il a permis de définir les compétences requises des expertes et des experts internationaux et de faciliter leur recrutement, le cadre de référence pourra servir, par exemple, de guide pour la définition et l'établissement des priorités des projets de partenariat ou encore pour la détermination d'une structure de classement de l'information qui sera déposée dans la base des savoirs francophones.

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

1

La refondation de la formation professionnelle et technique

1 Le contexte

Les principes directeurs de la refondation de la formation professionnelle et technique retenus lors des Assises de Bamako consistent en un ensemble de paramètres à prendre en considération dans une approche de changement globale et intégrée. Le texte des conclusions des Assises précise que « la refondation est axée sur quatre principes directeurs :

- Vue comme un secteur particulier de l'éducation et de la formation, mais ouverte sur le marché du travail, la formation professionnelle et technique contribue, comme l'enseignement général, au niveau global de l'éducation. Cela suppose :
 - son ancrage dans la nouvelle école de base;
 - son inscription dans un processus de formation continue.
- Il convient de renforcer l'articulation de la formation professionnelle et technique autour des réalités socioéconomiques locales, régionales et nationales, dans le contexte actuel, qui est marqué par la mondialisation de l'économie et de l'emploi. Ce renforcement passe par une meilleure connaissance de la nature du marché du travail et une analyse de

la demande, tant dans le secteur formel qu'informel.

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

secteur. En effet, seule une véritable politique de partenariat dynamique clairement orientée permettra de créer les conditions nécessaires à la refondation du secteur. Un partenariat authentique associant les pouvoirs publics, les entreprises, les ONG et les utilisateurs doit reposer sur la volonté partagée d'atteindre un objectif commun ainsi que sur le respect et l'équilibre des compétences et il doit viser une réelle cogestion du système². »

Sur la base de ces principes et des fondements de la réforme de la formation professionnelle et technique amorcée au Québec en 1987, une réflexion a été effectuée afin de déterminer les bases d'un cadre conceptuel pouvant être mis à la disposition des pays qui s'interrogent sur leur système de formation professionnelle et technique ou qui veulent le réviser. Cette démarche a conduit à la production d'un projet de cadre conceptuel et à la rédaction des cahiers sur l'ingénierie de la formation professionnelle et technique.

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

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 présenté en détail dans les cahiers est désigné sous l'expression « ingénierie de la formation professionnelle et technique ». **L'ingénierie**

² Extrait du document *Les conclusions de Bamako - Éléments de politiques et d'orientation de la formation professionnelle et technique en francophonie et cadre d'action*, texte adopté à l'issue des Assises francophones de la formation professionnelle et technique tenues en mai 1998 à Bamako, au Mali.

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.**

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

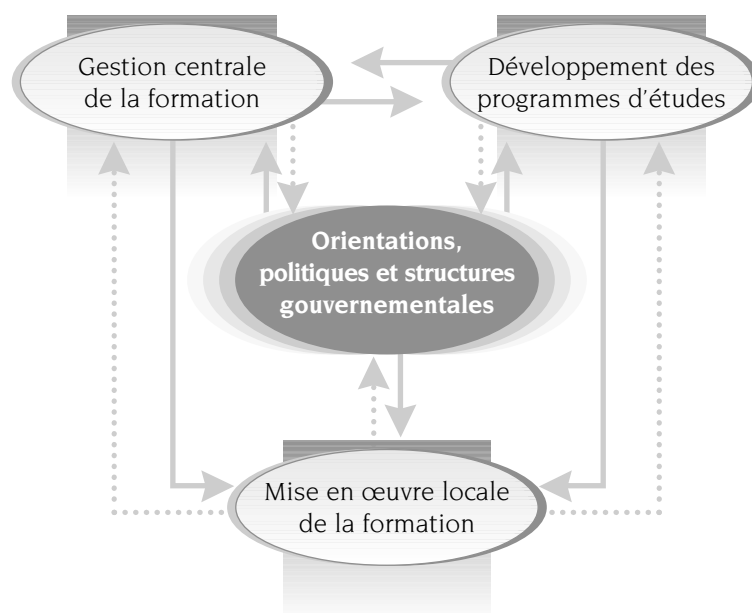
doit relever dans la mise en œuvre de programmes d'études fondés sur l'acquisition de compétences. Les responsabilités inhérentes à cette tâche portent, entre autres, sur l'organisation de l'enseignement et de dispositifs de formation simulant au mieux les conditions d'exercice du métier ou de la profession 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.

La figure 1 illustre bien le fait que l'ingénierie de la formation professionnelle et technique est un système dont les composantes influent les unes sur les

autres. Les politiques gouvernementales ont des répercussions sur les formules de gestion de la formation, sur le 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

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



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.

3 La démarche méthodologique

Les quatre cahiers traitant de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique ont d'abord été conçus pour soutenir les travaux d'analyse et de réflexion en autant d'ateliers distincts lors des séminaires transnationaux. Ils ont permis aux représentantes et aux représentants des pays réunis de discuter des principales actions à accomplir lors de la consolidation ou de la refondation de leur

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

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

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

En se basant sur la situation de chaque pays et sur son contexte administratif et culturel, il est possible d'adapter le cadre conceptuel proposé et de l'enrichir. Les échanges de points de vue 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.

2

La mise en œuvre locale de la formation

1 L'introduction

L'actualisation de l'offre nationale de formation professionnelle et technique (FPT) a lieu dans un contexte de complémentarité et de responsabilités partagées entre les autorités de tutelle de l'État, c'est-à-dire le ou les ministères, qui sont maîtres d'œuvre, et les établissements de formation, qui assurent la prestation des services éducatifs.

Le rôle dévolu à l'État en matière de planification stratégique, de développement des programmes et de coordination trouve son aboutissement dans la mise en œuvre locale des actions de formation. Dans la plupart des systèmes, cette responsabilité de mise en œuvre de la formation est partagée entre un pouvoir organisateur régional (académie, gouvernorat, direction de la FPT, commission scolaire, etc.) et un réseau d'établissements de formation. On observe au sein des systèmes éducatifs une nette tendance vers la décentralisation des décisions et la responsabilisation des établissements de formation. Servant de relais, l'organisme régional joue aussi un rôle de traduction des politiques ministérielles, de soutien et d'animation auprès du réseau d'établissements placé sous sa tutelle et de

concertation entre les partenaires régionaux. En fonction de cette tendance évolutive bien marquée, ce cahier porte une attention particulière à la gestion d'un établissement de FPT dans un contexte d'accroissement de l'autonomie de gestion.

Dans un tel cadre, l'établissement de formation dispose d'une marge de manœuvre plus importante pour mettre en place l'ensemble des conditions permettant aux élèves d'acquérir les compétences visées dans des secteurs de formation donnés et pour offrir ses activités en fonction des besoins en main-d'œuvre des entreprises et de la main-d'œuvre elle-même sur le plan local, régional, national, voire international.

Dans la recherche d'un équilibre dynamique entre centralisation et décentralisation, il revient aux établissements de formation d'offrir des prestations adaptées aux élèves, tout en tenant compte des politiques gouvernementales, des encadrements ministériels et des orientations locales dans la gestion quotidienne de l'activité éducative. Il importe donc que ces établissements disposent d'une marge de manœuvre ainsi que des compétences et des ressources nécessaires pour remplir leur mission. L'efficacité du système tient donc à l'équilibre entre les grandes

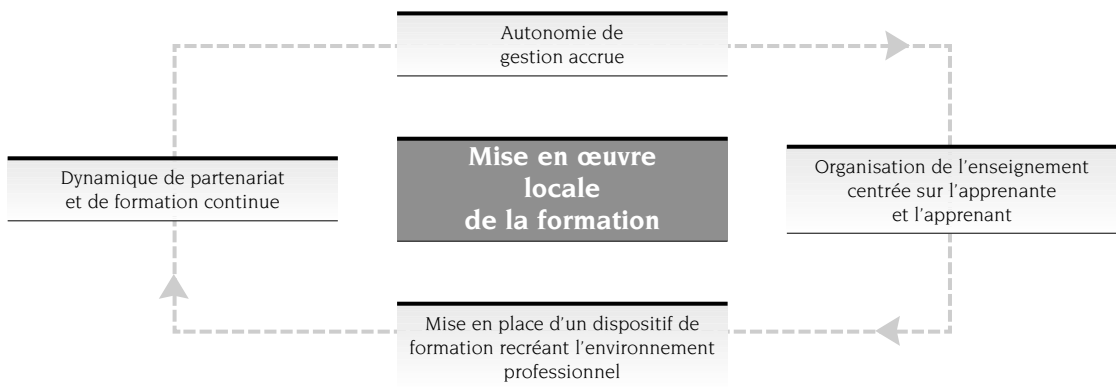
orientations étatiques en matière de développement de la formation professionnelle et technique et la responsabilisation des établissements dans la mise en œuvre de cette mission.

Un certain nombre de caractéristiques fondamentales distinguent les établissements de formation évoluant dans un système fondé sur l'acquisition de compétences. Ces caractéristiques témoignent de la cohérence existant entre les orientations et politiques gouvernementales et

le contexte administratif et pédagogique dans lequel évoluent effectivement les établissements. Elles sont au nombre de quatre :

- une autonomie de gestion accrue;
- une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenante et l'apprenant;
- un dispositif de formation recréant l'environnement professionnel;
- une dynamique de partenariat et de formation continue.

Figure 2 Mise en œuvre locale de la formation



2 Une autonomie de gestion accrue

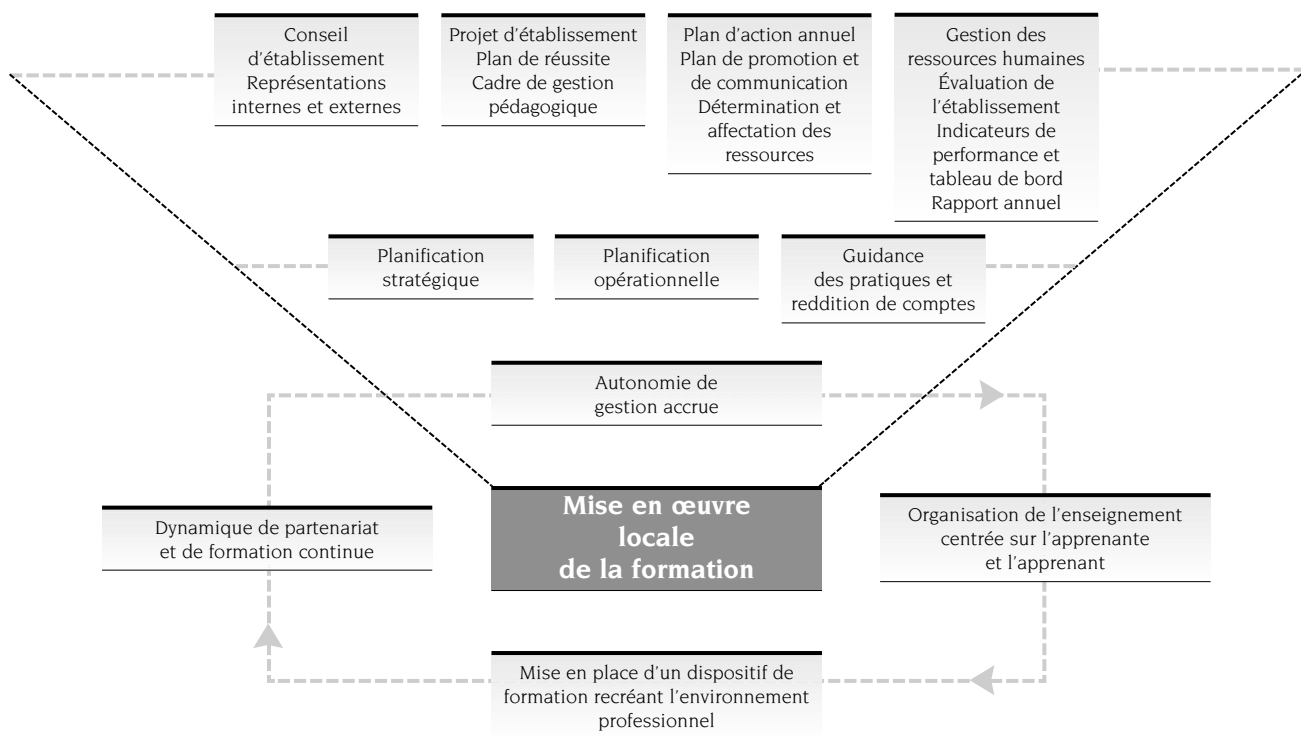
L'établissement de formation est le pivot de l'ensemble du système de formation. C'est en fonction de la nature et de l'efficacité de son activité que les efforts déployés par tous les autres acteurs du système engagés dans le développement de la FPT porteront fruit ou non. L'établissement de formation demeure le lieu ultime de la traduction des grandes orientations et des politiques ministérielles en

prestation immédiate de services de formation de proximité. Il doit donc disposer d'une autonomie de gestion suffisante pour faire les choix qui s'imposent selon sa spécificité et son environnement. Dans la mesure des contraintes existantes, l'établissement de formation doit pouvoir disposer de ressources humaines et financières correspondant aux exigences des programmes d'études qu'il doit offrir, ainsi que des attentes de ses partenaires et de ses élèves.

À cet effet, les orientations gouvernementales devraient favoriser, par des politiques et des pratiques de décentralisation,

l'autonomie accrue des établissements de formation et une plus grande responsabilisation des gestionnaires.

Figure 3 Autonomie de gestion accrue



2.1 La planification stratégique

La planification stratégique consiste en la conception et l'ordonnancement de plans d'action pluriannuels. Elle s'articule à partir de la mission, du contexte, des enjeux et des orientations retenues pour la gestion et le développement de la formation professionnelle et technique. Comme on l'a signalé dans les deux premiers cahiers de cette série, dans ses

éléments fondamentaux, elle relève des autorités gouvernementales de tutelle responsables de la maîtrise d'œuvre et du développement de la FPT. Ainsi, les finalités et les objectifs globaux du système éducatif font l'objet de lois et de politiques gouvernementales établissant le cadre dans lequel toute activité éducative doit s'exercer, indépendamment de la mission particulière des ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial ou universitaire).

Conformément aux orientations gouvernementales et dans la perspective d'une autonomie accrue, les établissements de formation sont invités à préciser leur mission à l'échelle locale et les moyens qu'ils comptent adopter pour la remplir. Cette démarche se concrétise généralement par l'adoption d'un projet d'établissement. Le projet d'établissement permet de visualiser les choix et les orientations privilégiés par l'établissement pour s'acquitter de sa mission et d'inscrire ceux-ci dans une perspective pluriannuelle. En somme, le projet d'établissement constitue à l'échelle de ce dernier un type de planification stratégique.

Par ailleurs, les pays où des mesures de décentralisation ont été mises en place ont souvent eu recours à la création d'un conseil d'administration ou d'orientation pour assurer une gestion partenariale de l'établissement de formation, ou encore au renforcement du comité déjà en place.

2.1.1 Le conseil d'établissement

Lorsque l'État choisit d'accorder une plus grande autonomie aux établissements de formation, il propose généralement la mise en place d'une structure de gestion reposant sur la participation des acteurs internes et externes. Cette structure est en quelque sorte un conseil d'administration, et elle est souvent appelée, pour cette raison, « conseil d'établissement ». Elle détient certains pouvoirs décisionnels dont celui de l'approbation, du suivi et de l'évaluation du projet d'établissement. Pour des raisons d'efficacité, il est souhaitable que le conseil d'établissement comprenne une vingtaine de membres au plus. Il est composé, le plus souvent, de représentantes et représentants des

enseignantes ou enseignants, des élèves, des autres membres de l'établissement ainsi que de groupes socioéconomiques ou associatifs et, s'il y a lieu, de parents. La direction participe aux séances du conseil d'établissement, mais sans droit de vote.

Le conseil d'établissement a des pouvoirs et des responsabilités clairement définis par un cadre légal, par exemple l'adoption du projet d'établissement, du rapport annuel et du budget annuel. De plus, en tant que garant du fonctionnement de l'établissement, il doit fournir tout renseignement exigé par les autorités locales ou nationales. Suivant le contexte, il pourrait se prononcer sur :

- l'enrichissement et l'adaptation des programmes d'études nationaux et l'élaboration de programmes d'études locaux;
- les modalités d'application du régime pédagogique ou du règlement sur les études;
- la mise en œuvre de programmes de services complémentaires et particuliers;
- la répartition du temps alloué à chaque matière;
- les modifications à l'horaire d'enseignement concernant des activités éducatives;
- la politique d'encadrement des élèves;
- les règles de conduite des élèves et les sanctions possibles;
- l'organisation de services, dans les locaux de l'établissement, à des fins culturelles, sportives ou communautaires.

De même, il pourrait donner son avis sur :

- la modification de la mission de l'établissement;
- les critères de sélection du personnel de l'établissement;
- le choix des manuels scolaires et du matériel didactique;
- toute mesure destinée à faciliter la bonne marche de l'établissement;
- toute amélioration de l'organisation des services proposés par les autorités, la communauté ou le secteur socio-économique.

Dans le contexte de ses activités, le conseil d'établissement pourrait aussi :

- informer la communauté des services offerts par l'établissement et témoigner de leur qualité;
- ratifier des ententes avec d'autres établissements et des entreprises;
- approuver l'organisation d'autres services que ceux qui sont prévus dans le régime pédagogique ou au règlement sur les études;
- approuver des ententes avec des personnes ou des organismes pour la fourniture de biens et de services;
- solliciter ou recevoir des dons, des legs, des subventions ou d'autres contributions compatibles avec la mission de l'établissement.

2.1.2 Les représentations internes et externes

Différents comités internes ou externes permettent à l'établissement de formation d'obtenir des renseignements pertinents pour la planification stratégique et l'élaboration de son projet. À l'interne, des comités constitués d'enseignantes ou d'enseignants, d'élèves, de parents et de

représentantes ou de représentants d'entreprises et du milieu peuvent être mis en place à des fins diverses : organisation pédagogique ou administrative, activités étudiantes ou de loisir, arrimage école-entreprise, etc. Ces comités sont autant de regroupements qui permettent l'évaluation continue et le recadrage des objectifs de l'établissement. À l'externe, la représentation de l'établissement au sein des différents comités de concertation régionale en matière de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi, des chambres d'industrie et de commerce ou de métiers et des comités interministériels sont autant d'occasions de faire valoir le point de vue des artisans de la formation et de connaître les attentes des différents partenaires. Cette représentation tant interne qu'externe est essentielle à l'intégration active de l'établissement dans l'important système de formation de la main-d'œuvre.

2.1.3 Le projet d'établissement

Le projet d'établissement correspond à la vision qu'a l'établissement relativement à la formation de l'élève, vision qu'il actualise par des orientations, des priorités et des pratiques éducatives.

En plus d'affirmer la volonté de l'établissement d'assurer aux élèves de la FPT une formation de qualité fondée sur le développement de la personne, le projet d'établissement porte en grande partie sur la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et susceptible de contribuer au développement socioéconomique du pays. En conséquence, les partenaires sociaux et économiques sont généralement invités à participer à sa conception.

De fait, un projet d'établissement pertinent et mobilisateur nécessite la concertation et l'adhésion tant du personnel de l'établissement comme tel que de ses partenaires locaux et de son effectif étudiant. Une vision d'avenir, une conception partagée et un engagement réel dans l'action sont les éléments fondamentaux du projet d'établissement, qui constitue un outil de planification devant :

- proposer une définition claire des buts poursuivis par l'établissement;
- définir les valeurs et les orientations pédagogiques à privilégier au sein de l'établissement;
- tenir compte des grandes tendances sociales et demeurer tourné vers l'avenir;
- s'orienter vers l'action et ainsi servir de cadre aux décisions tant individuelles que collectives;
- intégrer les diverses activités de l'établissement;
- faire l'objet d'une animation continue et d'une supervision appropriée;
- faire l'objet d'évaluations périodiques.

Le défi principal que présente le projet d'établissement est que celui-ci devienne une référence fondamentale dans le déroulement de l'activité pédagogique quotidienne et qu'il s'inscrive résolument dans une perspective valorisant la réussite scolaire et favorisant l'insertion en emploi. C'est pourquoi il est le plus souvent assorti d'un plan de réussite et d'un cadre de gestion pédagogique.

2.1.4 Le plan de réussite

Dans plusieurs pays, les autorités ministérielles demandent aux établissements de formation de produire un « plan de réussite » ou un « contrat de

performance ». Cette approche s'inscrit dans une politique contractuelle axée sur les résultats. Une autonomie accrue est accordée à l'établissement de formation, mais, en contrepartie, on exige de rendre compte des résultats atteints. Les résultats recherchés constituent des cibles qui seront prises en compte lors de la planification stratégique. Lorsque la réussite scolaire est la cible majeure du projet d'établissement, elle fait l'objet d'une analyse systématique intégrée à un plan de réussite. On accorde une attention accrue à la situation des élèves en l'évaluant, par exemple, en fonction :

- des caractéristiques des programmes d'études offerts;
- des modes d'organisation de la formation;
- de l'encadrement des apprentissages (qualité des stages et récupération);
- des modes d'évaluation des apprentissages.

De façon plus précise, le personnel de l'établissement est amené à recueillir et à compiler des données sur :

- le nombre d'élèves diplômés au terme de la formation;
- le taux d'abandon et le moment où l'abandon survient;
- le nombre d'échecs et les modules concernés;
- le comportement des élèves à l'égard de leurs propres apprentissages;
- le taux d'absentéisme;
- le taux de placement;
- les rétroactions des partenaires de l'industrie, des formateurs supervisant les stagiaires et des employeurs.

Les observations recueillies serviront de base à une réflexion sur l'ensemble des facteurs de réussite des élèves et à l'établissement d'un diagnostic institutionnel. Plusieurs éléments peuvent ainsi être considérés :

- la démarche d'admission ou de sélection des élèves;
- les années de scolarité à l'entrée en formation;
- les activités et le matériel technico-pédagogiques ainsi que les locaux;
- la relation entre les enseignantes et enseignants et les élèves;
- les caractéristiques socioéconomiques des élèves;
- les exigences des programmes et les préalables académiques;
- les pratiques d'évaluation continue et certificative.

Les constats effectués à l'étape du diagnostic permettent de fixer des objectifs mesurables et de préciser les moyens de les atteindre. La démarche débouche sur un plan de réussite permettant non seulement d'améliorer la qualité de la formation, mais aussi d'augmenter le nombre des élèves diplômés. À cette étape, il faut faire en sorte que tout le personnel se concerte et que les élèves participent à la réalisation du plan de réussite. Le diagnostic peut permettre de dégager des éléments intrinsèques et extrinsèques relativement à l'activité éducative de l'établissement. Lors de la conception du plan de réussite, il faut tenter de définir les responsabilités particulières de chaque groupe d'intervenants et celles de l'établissement pour pouvoir offrir des mesures d'aide directe à l'élève ou à la communauté éducative, selon les besoins.

Outre qu'il porte sur la réussite des élèves, ce plan peut proposer des solutions pouvant contribuer à valoriser la formation professionnelle et technique auprès des jeunes et ainsi augmenter le nombre de filles dans les métiers traditionnellement réservés aux garçons.

2.1.5 Le cadre de gestion pédagogique

Dans le prolongement du projet d'établissement, le cadre de gestion pédagogique propose une démarche traduisant la conception de l'apprentissage prévalant dans l'établissement, ainsi que ses modalités concrètes d'application. Dans un établissement de formation professionnelle et technique, le cadre de gestion pédagogique a avantage à tenir compte de deux paramètres en matière d'éducation, soit l'individuation et le marché. Si la mission de l'établissement est largement fonction des besoins des entreprises et des exigences de développement économique d'un pays ou d'une région, le système scolaire, lui, doit former des individus autonomes, différents les uns des autres et capables de s'adapter à de multiples situations. De plus, ces individus doivent avoir des compétences suffisamment vastes pour être mobiles et pouvoir acquérir des savoirs commandés par de nouveaux besoins. Il importe donc, avant même d'aborder les modalités concrètes d'application du cadre de gestion pédagogique, de clarifier la conception d'apprentissage prévalant dans l'établissement et de rappeler régulièrement l'équilibre qu'il faut maintenir entre, d'une part, la préparation des élèves en vue de leur intégration au marché du travail et, d'autre part, l'acquisition de compétences fondamentales, transférables dans plusieurs secteurs d'activité.

Le cadre de gestion pédagogique sert aussi de guide pour toutes les questions relatives à l'enseignement et en précise les modalités d'application, de supervision et de contrôle. Il détermine les conditions dans lesquelles l'apprentissage doit s'effectuer afin de tenir compte du projet d'établissement et de faire acquérir aux élèves les compétences prévues aux programmes. Il prend en considération, entre autres :

- les contenus des programmes d'études et des guides d'organisation pédagogique;
- les règles de la planification annuelle de l'enseignement, pour chaque programme d'études;
- les modalités de rédaction et de présentation des plans de cours;
- les stratégies d'enseignement;
- les modalités de rattrapage à l'intention des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage;
- le règlement en matière de mesure et d'évaluation;
- la procédure interne relative à la préparation et à la passation des examens;
- la démarche de supervision pédagogique des enseignantes et enseignants;
- le stage probatoire des nouveaux enseignants et enseignantes;
- la politique en matière de sorties éducatives et d'activités complémentaires;
- les modalités relatives aux stages;
- les modalités d'organisation de la formation selon le mode de l'alternance.

Le projet d'établissement, le plan de réussite scolaire et le cadre de gestion pédagogique sont des éléments de planification stratégique qui ne peuvent être

conçus en vase clos. Faisant appel à la concertation et au partenariat entre toutes les parties concernées par la formation, ils doivent faire l'objet d'une supervision appropriée et d'une évaluation périodique rigoureuse.

Dans un souci de cohérence de la mise en œuvre locale de la formation, les éléments de planification stratégique, dont il a été question ci-dessus, trouvent leur aboutissement dans la planification opérationnelle.

2.2 La planification opérationnelle

La planification opérationnelle consiste à traduire ou à intégrer les éléments de planification stratégique dans l'organisation de l'activité de formation au sein de l'établissement, et ce, dans des actions à court terme. C'est en quelque sorte une étape d'anticipation des besoins et de planification des opérations, mais, cette fois-ci, sur une base annuelle.

2.2.1 Le plan d'action annuel

Le plan d'action annuel découle du projet d'établissement et cible de façon plus particulière les activités qui seront privilégiées au cours du cycle de gestion pour actualiser les valeurs et les orientations du projet d'établissement. Le plan d'action propose généralement des chantiers ou des dossiers de développement, précise les objectifs à atteindre, détermine des responsabilités et fixe des échéances. Il est la traduction du projet d'établissement et du plan de réussite en objectifs concrets pour chaque type d'activité : les activités pédagogiques et les activités de gestion et de vie scolaire.

2.2.2 Le plan de promotion et de communication

La valorisation de la formation professionnelle et technique demeure un objectif de première importance. Cette formation doit devenir pour les jeunes un premier choix de carrière et non un choix fait par défaut ou par dépit, comme c'est parfois le cas à la suite d'un échec scolaire ou d'une réorientation consécutive à une expérience décevante dans les études supérieures. Bien que cette mission de valorisation de la formation professionnelle et technique soit partagée entre plusieurs acteurs de la société, autant du monde de l'éducation que du marché du travail, il n'en reste pas moins que ce sont les établissements de formation qui sont les mieux placés pour en faire la promotion. Ce sont généralement eux qui possèdent l'information la plus à jour concernant les besoins de main-d'œuvre dans le ou les secteurs qu'ils occupent et les programmes d'études qu'ils offrent. De plus, ils connaissent leur environnement immédiat et les façons d'entrer efficacement en contact avec les candidates et les candidats potentiels.

Ils y trouvent, bien sûr, un avantage immédiat et directement proportionnel à leurs efforts de recrutement, mais, surtout, ils contribuent à rehausser leur image dans la communauté et à faire comprendre l'importance de l'éducation et de la formation pour le développement socio-économique de leur région.

L'effectif scolaire est un élément majeur de la viabilité des établissements de formation professionnelle et technique,

puisque les budgets attribués sont généralement en relation directe avec le nombre d'élèves inscrits. De plus, les demandes d'admission dans un établissement de formation sont souvent une indication de sa notoriété, puisque, dans bien des cas, les candidates et candidats ont la possibilité de s'inscrire dans le programme et l'établissement de leur choix. Il importe donc de bien planifier, sur une base annuelle, les activités d'information et de recrutement des candidates et des candidats.

Les établissements de formation sont généralement autorisés à offrir certains programmes d'études selon une carte des enseignements déterminée à l'échelle nationale³. En fonction des autorisations accordées par le ministère ou l'organisme responsable de la formation professionnelle et technique, les établissements doivent établir des stratégies et trouver des moyens d'informer les personnes susceptibles de s'inscrire à leurs programmes. Les candidates et candidats potentiels peuvent être des jeunes ou des adultes déjà inscrits dans des établissements de formation générale. Il peut aussi s'agir de personnes ne suivant aucun programme de formation, étant sur le marché du travail ou n'ayant pas d'emploi.

En plus des programmes de formation initiale autorisés par le ministère de tutelle, les établissements offrent, la plupart du temps, des programmes de formation continue ou de recyclage à l'intention des travailleuses et travailleurs; il faut alors diversifier la stratégie d'information et de recrutement et l'adapter à l'effectif ciblé. De fait, les établissements doivent

³ Voir les cahiers 1 et 2 de cette série intitulés *Orientations, politiques et structures gouvernementales* et *Gestion centrale de la formation*.

établir chaque année un plan de promotion à l'intention de tous les types de candidates et candidats. Ce plan implique habituellement :

- la préparation et la diffusion d'un dépliant renfermant la monographie des programmes de formation initiale et de formation continue, ainsi que les conditions d'admission à chaque programme;
- un plan de placement publicitaire dans les journaux ou les revues spécialisées;
- la participation à des salons et à des colloques s'adressant à des clients et à des fournisseurs industriels, à des jeunes et à des adultes à la recherche d'une formation ou d'un emploi, à des conseillères et conseillers en orientation et à des représentantes et représentants d'établissement d'enseignement général;
- des activités de type *Portes ouvertes* ou *Étudiant d'un jour*;
- des conférences de presse pour promouvoir les activités de l'établissement.

Les établissements utilisent dans leur plan de promotion toutes les données susceptibles d'inciter les candidats et les candidates à s'inscrire chez eux :

- les caractéristiques intrinsèques des formations offertes ainsi que les particularités, les défis et les centres d'intérêts liés aux métiers ou aux professions auxquels elles conduisent;
- le taux d'insertion en emploi des élèves diplômés, pour chaque programme offert;
- les besoins en main-d'œuvre par métier ou profession;
- les perspectives de carrières accessibles aux femmes;

- la performance et les succès des anciens élèves diplômés au sein de l'industrie;
- les besoins en main-d'œuvre dans les secteurs de pointe ou les secteurs en développement.

Afin d'assurer l'efficacité de son plan de promotion, l'établissement de formation est amené à travailler avec plusieurs interlocuteurs dont les partenaires socio-économiques intéressés à se prévaloir de la formation, les organismes chargés du recyclage de la main-d'œuvre et les personnes diffusant l'information scolaire et professionnelle aux jeunes. L'établissement doit, de plus, être à l'affût de tous les nouveaux besoins de l'industrie, y ajuster son offre de formation et actualiser son plan de promotion en conséquence. L'objectif est de convaincre les personnes concernées de la valeur ajoutée que représente la formation professionnelle et technique tout en mettant en valeur l'établissement qui en fait la promotion.

La réalisation du plan de promotion est une véritable opération de mise en marché qui nécessite des ressources budgétaires et la révision annuelle des stratégies déployées en fonction de l'évolution des programmes, du marché de l'emploi et des besoins en matière de compétences manifestés par les candidats et candidates.

2.2.3 La détermination et l'affectation des ressources

Les ressources que l'établissement pourra consacrer à la mise en place de la formation sont déterminées à la fois par l'analyse des conditions essentielles à l'atteinte des objectifs de formation et les allocations prévues dans les règles

budgétaires nationales et, s'il y a lieu, l'anticipation des revenus autonomes de l'établissement. L'affectation des ressources dépend des priorités et des obligations de l'établissement, à qui on cherche de plus en plus à accorder une certaine latitude en matière décisionnelle.

La plus grande partie du financement d'un établissement de formation provient généralement de l'État. Cependant, les établissements de formation professionnelle et technique ont de plus en plus accès à d'autres sources de financement. Ils ont, par exemple, la possibilité de produire eux-mêmes des revenus en organisant des activités de formation pour les entreprises ou les partenaires socio-économiques responsables de l'insertion de la main-d'œuvre dans le marché du travail. Comptabilisés aux fins de la planification budgétaire, ces revenus sont généralement très appréciés dans la mesure où ils s'ajoutent aux sommes allouées par l'État.

La détermination des ressources

L'ampleur des ressources accordées à l'établissement de formation professionnelle et technique peut être calculée à partir de l'effectif scolaire inscrit dans chaque programme de formation offert et en tenant compte des exigences des différents programmes d'études. Ainsi, le programme *Mécanique automobile* demandera plus de ressources que le programme *Secrétariat*. À l'étape de la planification opérationnelle, il est indispensable de calculer avec précision le montant des ressources financières dont on aura besoin pour assurer la formation.

La nature des ressources

Les ressources humaines, financières, matérielles et physiques dont dispose l'établissement de formation visent à répondre à l'ensemble des besoins engendrés par l'activité éducative de l'établissement. En phase de planification, la direction analyse l'activité éducative de l'établissement et évalue la nature et l'ampleur des ressources nécessaires à l'atteinte des résultats. Le projet d'établissement et le plan d'action qui en découle exigent parfois des ressources supérieures aux normes prévues dans les règles budgétaires nationales. Ces besoins additionnels devraient alors être comblés par des revenus autonomes.

L'affectation des ressources

C'est principalement des ressources financières et humaines dont il est question ici. L'affectation des ressources a une importance fondamentale, puisqu'elle se répercute sur la réalisation de la mission de l'établissement de formation. Il importe donc que l'on mette la bonne personne à la bonne place et qu'on lui fournisse les moyens d'accomplir sa tâche et de participer à l'exécution du projet d'établissement.

- *Le personnel enseignant*

Les ressources humaines concernent surtout les enseignantes et les enseignants qui doivent être engagés pour la formation. Le contrat de travail fixe généralement le nombre d'heures d'enseignement, ainsi que le nombre d'élèves par groupe pour chaque programme d'études. Selon les programmes offerts et le nombre d'élèves inscrits, la direction détermine le nombre total d'enseignantes et d'enseignants nécessaires pour donner les cours et les leçons et procéder à l'évaluation de l'atteinte

des compétences selon les exigences prescrites pour la formation professionnelle et technique.

La direction de l'établissement de formation s'assurera que le personnel enseignant est judicieusement affecté dans les différents programmes et qu'il possède les compétences nécessaires pour remplir son mandat.

- *Le personnel de soutien*

Le personnel de soutien est le personnel non enseignant qui appuie directement ou indirectement l'enseignement. Ce sont les magasiniers et magasiniers, les apparitrices et appariteurs, les secrétaires, le personnel administratif et le personnel d'encadrement ainsi que les spécialistes comme les conseillères et conseillers pédagogiques et les conseillères et conseillers d'orientation scolaire et professionnelle.

Chaque établissement établit un plan d'affectation des ressources qui vise d'abord à répondre aux besoins de l'enseignement. Dans un contexte de décentralisation administrative et financière, la direction peut exercer certains choix, notamment favoriser les besoins en personnel de soutien affecté à l'enseignement plutôt qu'à d'autres tâches. Ces besoins sont souvent importants pour les programmes de formation exigeant du personnel spécialisé pour soutenir les activités d'enseignement.

À titre d'exemple, compte tenu de la gestion du parc informatique, les programmes en Administration, commerce et informatique exigent la présence d'une technicienne et d'un technicien en informatique. Les programmes *Cuisine d'établissement* et *Service de la restauration* exigent

qu'une large part de l'enseignement ait lieu en cuisine et dans une salle à manger, ce qui demande du personnel affecté à la plonge. Chaque programme ayant des exigences précises, la composition du personnel de soutien à l'enseignement varie d'un établissement à l'autre.

- *Les ressources physiques*

Les ressources physiques sont les locaux et l'équipement qui doivent être disponibles et aménagés en conformité avec les exigences de formation. Elles concernent les ateliers spécialisés qui doivent, afin que l'apprentissage soit significatif, tenter de reproduire le plus fidèlement possible l'environnement de travail existant dans l'industrie. Ces ressources nécessitent des budgets importants qui sont la plupart du temps accordés lors de l'implantation de programmes dans un établissement de formation. Dans la mesure du possible, on cherche de plus en plus à établir des partenariats avec l'industrie afin de pouvoir donner la formation en entreprise et limiter les coûts engendrés par la construction d'ateliers lourds.

De plus, la ou le gestionnaire doit affecter des sommes d'argent à la maintenance des équipements et à l'entretien des locaux. L'ensemble des activités de l'établissement fait l'objet d'une planification budgétaire annuelle qui, tout en établissant certaines priorités, tend à répartir équitablement les ressources disponibles pour la formation entre les différents secteurs d'activité.

- *Les ressources matérielles*

Les ressources matérielles englobent les matières premières et la matière d'œuvre mises à la disposition des élèves

pour réaliser leurs activités d'apprentissage. À la différence des ressources physiques, les ressources matérielles ne sont généralement pas récupérables ni réutilisables. Il existe cependant des moyens pour récupérer une partie de ces ressources en organisant la mise en marché de certains produits conçus par les élèves ou les services réalisés par ceux-ci. Il en sera question plus loin.

Chaque programme implique l'achat de matières premières, d'outils et de matériel pédagogique permettant aux élèves d'acquérir des compétences. Ainsi, à l'étape de la planification opérationnelle, la direction affecte à chaque programme les budgets nécessaires à l'achat des ressources matérielles exigées pour l'enseignement.

2.3 La guidance des pratiques et la reddition de comptes

L'autonomie de fonctionnement accrue accordée aux établissements se traduit par le rôle plus important confié à la direction dans la gestion des ressources humaines et implique la plupart du temps de nouvelles formes de reddition de comptes.

2.3.1 La gestion des ressources humaines

La gestion des ressources humaines concerne, d'une part, les contrats ou les ententes régissant le travail des employées et employés et, d'autre part, la participation de ces derniers à la mission de l'établissement et au plan d'action qui en découle.

- *La gestion du contrat ou de l'entente régissant la prestation de travail*

En ce qui a trait à son travail, chaque membre du personnel doit répondre à

des attentes qui sont très légitimes. Définies par catégorie de personnel, ces attentes précisent les responsabilités qui incombent à chaque employée ou employé et le nombre d'heures de travail relié à sa fonction. Les conditions de travail sont généralement uniformes dans chaque catégorie d'emploi. Elles sont souvent négociées, en tout ou en partie, au niveau central avec les différents syndicats et précisées dans des conventions collectives. La direction de l'établissement informe chaque membre du personnel de l'horaire de travail, de la procédure de rémunération ainsi que des avantages et des obligations de sa fonction.

Les enseignantes et enseignants ont généralement une convention collective différente de celles des employées et employés de soutien et des spécialistes. Chaque semestre ou trimestre, on leur attribue une tâche globale d'enseignement. Cette tâche peut être subdivisée en cours et en leçons, en heures consacrées à l'encadrement et au suivi des élèves et en heures de disponibilité pour différentes activités complémentaires à l'enseignement. Toutes ces données sont consignées par écrit et transmises à l'enseignante ou enseignant, à une date fixée dans son contrat de travail.

Si les conventions collectives sont négociées à l'échelle nationale, la plupart du temps l'établissement dispose d'une certaine marge de manœuvre à l'échelle locale lui permettant d'adapter la convention collective aux besoins de formation et à son fonctionnement. La mise en place progressive de mécanismes de décentralisation devrait s'accompagner de l'accroissement de la marge de manœuvre des établissements pour ce qui est de la gestion de la charge et du temps de travail.

En l'absence de conventions collectives négociées, il faut que les contrats de travail soient normalisés et équitables, si l'on veut conserver une offre de formation de qualité.

- *La gestion de la participation et du rendement du personnel*

La gestion de la participation du personnel est beaucoup plus complexe que l'application des conventions collectives. Elle n'a d'autre but que de s'assurer que l'établissement, par l'intermédiaire de son personnel, remplit adéquatement son mandat de formation et offre des services de qualité à la communauté.

Elle suppose que la direction ait de l'influence dans son milieu, qu'elle devienne un leader et qu'elle fasse preuve d'habiletés à gérer le changement, à développer l'esprit d'équipe, à entretenir des communications efficaces et à compter sur le potentiel et la responsabilisation de tous pour la bonne marche quotidienne des activités éducatives.

Quatre dimensions de la gestion des ressources humaines favorisent la participation du personnel : la mobilisation; la supervision; la rétroaction; et la valorisation du rendement ou du comportement ou la prise en charge des problèmes à cet égard.

- *La mobilisation*

Le premier défi de la direction est de mobiliser les membres du personnel dans le sens de la mission de l'établissement, de ses valeurs et des objectifs à atteindre. La mobilisation vise à les rallier tous autour du projet éducatif et à favoriser l'engagement de chacun. Le personnel participera dans la mesure où il sera bien informé du projet de l'établissement, où

il pourra trouver un sens à ses actions, avoir une certaine autonomie, influencer les décisions, être traité de façon équitable et percevoir clairement sa contribution personnelle à la mission collective. Un réseau de communication efficace et le recours aux membres du personnel dans la gestion de l'établissement sont des conditions gagnantes. Une culture de gestion participative permet de donner à l'ensemble du personnel la responsabilité d'atteindre les objectifs et pousse chacune et chacun à chercher des solutions créatives.

- *La supervision*

Par la supervision, la direction s'assure que chaque employée ou employé remplit le mandat qui lui est confié. À cet fin, elle doit savoir ce qui se passe dans l'établissement, plus particulièrement dans les classes, et dans quelle mesure les activités correspondent aux exigences. La démarche de supervision pédagogique permet de veiller au déroulement harmonieux des activités éducatives. Elle s'applique aux activités d'enseignement et aux apprentissages ainsi qu'au rendement des enseignantes et enseignants. Elle vise à relever les écarts positifs ou négatifs entre une situation observée et une situation attendue et à faire prendre conscience de leurs causes. Elle permet de cibler les moyens qui favoriseront le maintien d'un écart positif ou l'atténuation d'un écart négatif et de faire en sorte que les moyens choisis soient appliqués. Par son influence sur les enseignantes et enseignants, la direction communique sa vision de la mission éducative, sa conception pédagogique, son style de gestion et son expertise, ce qui nécessite une présence attentive, de l'intérêt pour ce qui se passe et le souci de mettre à la disposition

du personnel les ressources indispensables à l'accomplissement de ses tâches. La supervision exige de contrôler, d'évaluer, de recadrer, en fournissant l'aide nécessaire, et d'analyser constamment l'ensemble des pratiques pédagogiques ayant cours dans l'établissement.

La démarche de supervision pédagogique a lieu par étapes et en prenant en compte l'environnement éducatif.

- *La rétroaction*

La rétroaction est généralement associée à la supervision pédagogique puisqu'à un moment ou l'autre, l'enseignante ou l'enseignant est amené à faire certains constats sur son travail. Les résultats obtenus comparativement aux moyens utilisés, le climat dans les classes, l'assiduité des élèves et l'utilisation efficiente des ressources matérielles et des matières premières sont autant d'indicateurs qui renseignent sur la qualité du travail accompli. La direction et les conseillères et conseillers pédagogiques communiquent régulièrement aux enseignantes et enseignants des renseignements qui les amènent à poursuivre leurs interventions pédagogiques ou à les modifier. Ces renseignements ne sont pas toujours transmis de façon individuelle et formelle. Ils font souvent l'objet de communications informelles ou sont transmis lors des séances des différents comités ou des assemblées générales et s'adressent plus au groupe qu'à l'individu. Il est toutefois important d'assurer une rétroaction formelle à chaque enseignante et enseignant et de permettre à chacune et chacun de prendre conscience de sa contribution à l'atteinte des objectifs collectifs.

C'est à cette étape que la direction informe individuellement l'enseignante ou l'enseignant de l'efficacité de son travail, fixe des attentes précises, souligne les contributions exemplaires, exige des améliorations, s'il y a lieu, et propose de l'aide.

- *La valorisation du rendement ou du comportement ou la prise en charge des problèmes à cet égard*

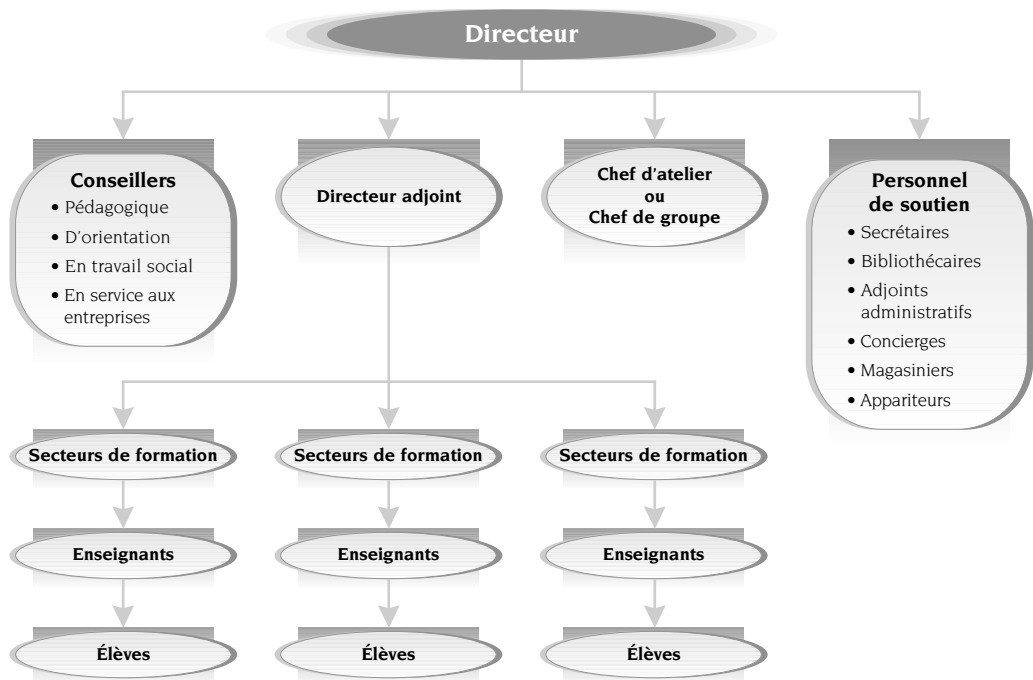
Selon le degré d'atteinte des objectifs, la rétroaction amène la direction à engager des actions de valorisation ou de redressement de la situation. La valorisation peut se traduire de diverses façons selon la nature des succès remportés. Peu importe les moyens, il est impératif que l'enseignante ou l'enseignant puisse, individuellement ou en groupe, être reconnu par son milieu et constater que sa participation et sa responsabilisation contribuent directement à la mission de l'établissement. De la même manière, il est essentiel qu'un rendement ou un comportement jugé insatisfaisant soit mentionné à l'enseignante ou l'enseignant ou au groupe d'enseignants en cause, que des attentes claires et précises en matière de redressement soient formulées, que des moyens soient mis en place pour remédier à la situation, qu'un suivi régulier soit effectué et que des mesures disciplinaires soient appliquées, s'il y a lieu. Le redressement des problèmes de rendement ou de comportement fait généralement l'objet d'une démarche structurée prévoyant un soutien juste et indispensable pour permettre à l'employée ou l'employé de s'améliorer. Les mesures disciplinaires ne s'appliquent qu'en fin de processus, après un constat d'échec de l'ensemble de la démarche.

L'organisation, les mandats, les rôles et les responsabilités

Un établissement de formation professionnelle et technique a besoin de différentes catégories de personnel pour que soient menées à bien les tâches de

gestion, d'encadrement, de maintenance et d'enseignement. Plusieurs modèles d'organisation peuvent être adoptés. À titre d'exemple, l'organigramme suivant présente un modèle conventionnel fréquemment observé dans les établissements.

Figure 4 Exemple d'organigramme d'un établissement de formation professionnelle et technique



Les mandats, les rôles et les responsabilités de chaque catégorie de personnel sont généralement définis dans le plan de classification des employés et employés de soutien et des spécialistes, dans le règlement sur les conditions de travail du personnel cadre et dans les conventions collectives des enseignantes et enseignants, du personnel de soutien et des spécialistes.

2.3.2 L'évaluation de l'établissement

L'autonomie accrue accordée aux établissements de formation nécessite que l'on revoit les modalités traditionnelles de contrôle et d'évaluation. En effet, en accordant plus de pouvoirs et de responsabilités aux établissements de formation, on leur demande aussi de rendre compte de la qualité des services éducatifs qu'ils proposent à la communauté et aux

instances administratives dont ils relèvent. À cette fin, différentes approches peuvent être adoptées. On observe généralement la recherche d'un équilibre entre une évaluation essentiellement externe ou uniquement interne.

La démarche privilégiée consiste fréquemment à inviter l'établissement à procéder à sa propre évaluation en fonction d'indicateurs et de critères proposés par l'autorité de tutelle et à la faire valider par une entité externe relevant de cette dernière ou d'un autre corps constitué à cette fin (comité d'accréditation professionnelle, organisme de certification ISO, etc.).

L'évaluation interne permet au personnel de l'établissement d'analyser sa structure et sa position au regard de sa mission et des résultats obtenus en vue d'apprécier la qualité des services rendus et de proposer les correctifs qui s'imposent. Le processus conduira ce personnel à porter un jugement sur l'efficacité de l'établissement compte tenu des finalités de l'éducation à l'échelle nationale. L'évaluation interne trouve sa raison d'être dans l'amélioration des services éducatifs et le développement continu de l'établissement, en développant notamment la capacité de celui-ci à mobiliser les ressources de ses différents acteurs.

Sur le plan méthodologique, l'évaluation sera effectuée en prenant en considération :

- les grandes orientations nationales en matière de formation professionnelle et technique;
- les mandats particuliers confiés à l'établissement par les autorités;
- les orientations propres à l'établissement, telles qu'elles sont définies dans

son projet et traduites en objectifs opérationnels dans ses plans d'action annuels et son plan de réussite scolaire.

Il s'agit donc de tenir compte à la fois d'indicateurs nationaux, des mandats qui sont confiés à l'établissement et d'indicateurs locaux traduisant les orientations privilégiées dans l'établissement.

Puisque le but premier de l'évaluation est d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts par l'établissement de formation, c'est aux personnes responsables de ces services qu'il revient, en premier lieu, de prendre en charge la démarche d'évaluation. Cette démarche interne tiendra compte aussi de l'opinion des partenaires et des employeurs.

En cours d'analyse, on mettra en relation la situation souhaitée et la situation observée, en prenant le projet d'établissement comme référence. Le but est de relever les écarts et d'adapter ou de revoir, s'il y a lieu, les priorités et les cibles d'intervention. On reviendra sur la planification antérieure et sur les attentes y ayant été déterminées, en essayant de dégager les facteurs qui ont contribué à l'atteinte des objectifs ou qui lui ont fait obstacle. Cette analyse est essentielle pour les personnes concernées, puisqu'elle permet de constater les progrès accomplis et d'anticiper les moyens qu'il serait approprié d'adopter pour améliorer la performance de l'établissement. Le comité chargé de l'évaluation dressera donc un tableau des points forts et des points faibles, qu'il soumettra ensuite aux groupes concernés pour vérifier leur perception des résultats de la démarche et recueillir leurs commentaires.

La démarche d'évaluation alimente les prochains plans d'action et de réussite

scolaire et elle peut même justifier la modification du projet d'établissement et du cadre de gestion pédagogique. L'important est que ses conclusions servent à favoriser le développement de l'établissement et l'amélioration de ses services. Une série d'actions pourra découler de la démarche d'évaluation et susciter des ajustements à chaque étape du processus de gestion. À la lumière des résultats de l'analyse des données recueillies, la direction de l'établissement pourra réaffecter les ressources existantes ou en rechercher de nouvelles. Se reposant sur l'analyse rationnelle de la situation de l'établissement, les différents acteurs seront légitimés de modifier leurs façons de faire et de contribuer à la veille éducative qui permet l'amélioration continue du système à l'échelle locale et nationale.

Dans un contexte de reddition de comptes, la démarche complète d'évaluation d'établissement se termine par la production d'un rapport. Le rapport d'évaluation comportera généralement un diagnostic, des mesures de redressement des problèmes relevés et, enfin, un plan d'amélioration.

L'évaluation d'établissement nécessite du temps et des ressources. Si elle permet une certaine mobilisation, elle crée aussi de la tension. Si les gains potentiels sont considérables, les différents groupes concernés, notamment la direction, peuvent être appelés à faire des efforts substantiels pour mener l'évaluation à terme. Selon l'expérience, une évaluation d'établissement complète exige la plupart du temps environ cinq ans. C'est pourquoi d'autres mécanismes de reddition de comptes sont utilisés, dont les indicateurs annuels de performance.

2.3.3 Les indicateurs de performance et le tableau de bord

Les indicateurs de performance sont utiles pour vérifier dans quelle mesure l'établissement atteint ses objectifs et remplit sa mission de formation. Il est souhaitable que ces indicateurs fournissent des renseignements sur une base annuelle afin que l'on puisse constituer un tableau de bord indiquant l'évolution de l'établissement. Suivant l'information obtenue, la direction de l'établissement peut alors procéder, à plus court terme, à la mise en application de mesures correctives.

Les indicateurs de performance peuvent être quantitatifs ou qualitatifs, selon l'information recherchée. En ciblant les domaines et les aspects dont on souhaite suivre l'évolution ou faire l'évaluation, on déterminera du même souffle les indicateurs permettant de porter un jugement.

L'évaluation du cheminement et de la réussite des élèves fait généralement appel à des indicateurs quantitatifs comme le taux de réussite, le taux de sanction des études et le taux d'insertion en emploi au terme des études. L'évaluation des processus administratifs est basée sur des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs. La gestion des ressources financières, physiques et matérielles est faite à partir d'indicateurs quantitatifs comme le bilan financier, le taux de remplacement de l'équipement et la proportion du budget consacrée à la maintenance et à l'entretien. La gestion des ressources humaines est jaugée à partir d'indicateurs qualitatifs comme l'adhésion du personnel aux orientations de l'établissement, son engagement dans une démarche de formation continue et sa participation aux différents comités internes et externes.

Pour être pertinent et utile, l'indicateur doit découler d'un besoin d'information relatif aux objectifs de l'établissement et s'inscrire dans les orientations locales et nationales. L'interprétation d'un indicateur nécessite toujours la prise en considération du contexte et de l'évolution des situations.

2.3.4 Le rapport annuel

Dans une démarche décentralisatrice, l'autonomie de gestion accrue accordée à l'établissement de formation et la responsabilisation des gestionnaires débouchent inéluctablement sur l'obligation de rendre régulièrement compte de la performance de l'établissement. Que ce soit sur le chapitre de la réussite des élèves, de la santé financière de l'établissement, des pratiques pédagogiques en vigueur ou des relations avec l'ensemble des partenaires, la direction doit faire connaître les résultats obtenus et les choix ayant été faits à cet égard.

Le rapport annuel peut constituer un élément privilégié de reddition de comptes. Dans un tel cas, ce dernier s'adresse aux instances gouvernementales, aux partenaires et, bien sûr, à la communauté éducative. Il peut parfois être exigé par les bailleurs de fonds. Comme il revêt un caractère d'importance pour l'établissement, il doit procéder d'une démarche structurée. De fait, dans les systèmes décentralisés, le rapport annuel de l'établissement devient de plus en plus important et détaillé.

Pour assurer l'intégrité et la transparence du processus et confirmer la crédibilité de la direction, la conformité aux faits doit être visée en tous points. Comme instrument privilégié de reddition de

comptes, le rapport annuel doit le plus possible respecter les règles d'une communication efficace en donnant des renseignements clairs et concis. De plus en plus de directions d'établissement le considèrent comme un outil promotionnel intéressant pour mieux faire connaître les défis relevés, les activités réalisées et les projets prévus.

EN RÉSUMÉ

On observe présentement dans les systèmes éducatifs une nette tendance vers une décentralisation des décisions et une responsabilisation accrue des établissements prestataires d'activités de formation.

Dans la recherche d'un équilibre dynamique de gestion entre centralisation et décentralisation, il revient aux établissements de formation d'offrir des prestations adaptées à leurs élèves tout en tenant compte des politiques gouvernementales, des encadrements ministériels et des orientations locales dans la gestion quotidienne de l'activité éducative. Aussi importe-t-il que les établissements disposent des marges de manœuvre, des compétences et des ressources nécessaires pour remplir leur mission. L'efficacité du système, en matière de mise en œuvre de la formation, tient donc à l'équilibre entre les grandes orientations étatiques et la responsabilisation des établissements dans l'actualisation de cette mission.

Une autonomie accrue de gestion signifie que l'établissement joue un rôle plus important dans les planifications stratégique et opérationnelle, la guidance des pratiques et la reddition de comptes.

Ces nouveaux rôles accordés à la gouverne et à la gestion de l'établissement se traduisent généralement par la mise en place d'un conseil d'établissement aux prérogatives renforcées, constitué de représentantes et de représentants internes et externes de celui-ci.

L'accroissement de l'autonomie accordée aux établissements de formation nécessite la révision des modalités traditionnelles de contrôle et d'évaluation. En effet, ayant plus de pouvoirs et de responsabilités, ces derniers doivent rendre compte de la qualité de leurs services éducatifs à la communauté qu'ils desservent et aux instances administratives dont ils relèvent. À cette fin, différentes approches peuvent être privilégiées pour ce qui est de la reddition de comptes et de l'évaluation d'établissement. On observe généralement la recherche d'un équilibre entre l'évaluation externe et interne.

En somme, une autonomie accrue implique une nouvelle configuration du cadre de gestion pédagogique, la mise en place d'éléments de planification stratégique et d'évaluation d'établissement, et, plus particulièrement, la prise en charge par le personnel de direction de rôles plus importants.

3 L'organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenante et l'apprenant

La mission éducative d'un établissement de formation professionnelle et technique est d'assurer une formation

qualifiante aux jeunes et aux adultes qui le fréquentent. Cette formation doit favoriser leur intégration au monde du travail ainsi que leur mobilité et leur adaptabilité au marché de l'emploi. Elle devrait également permettre la poursuite des études pour les personnes qui le désirent.

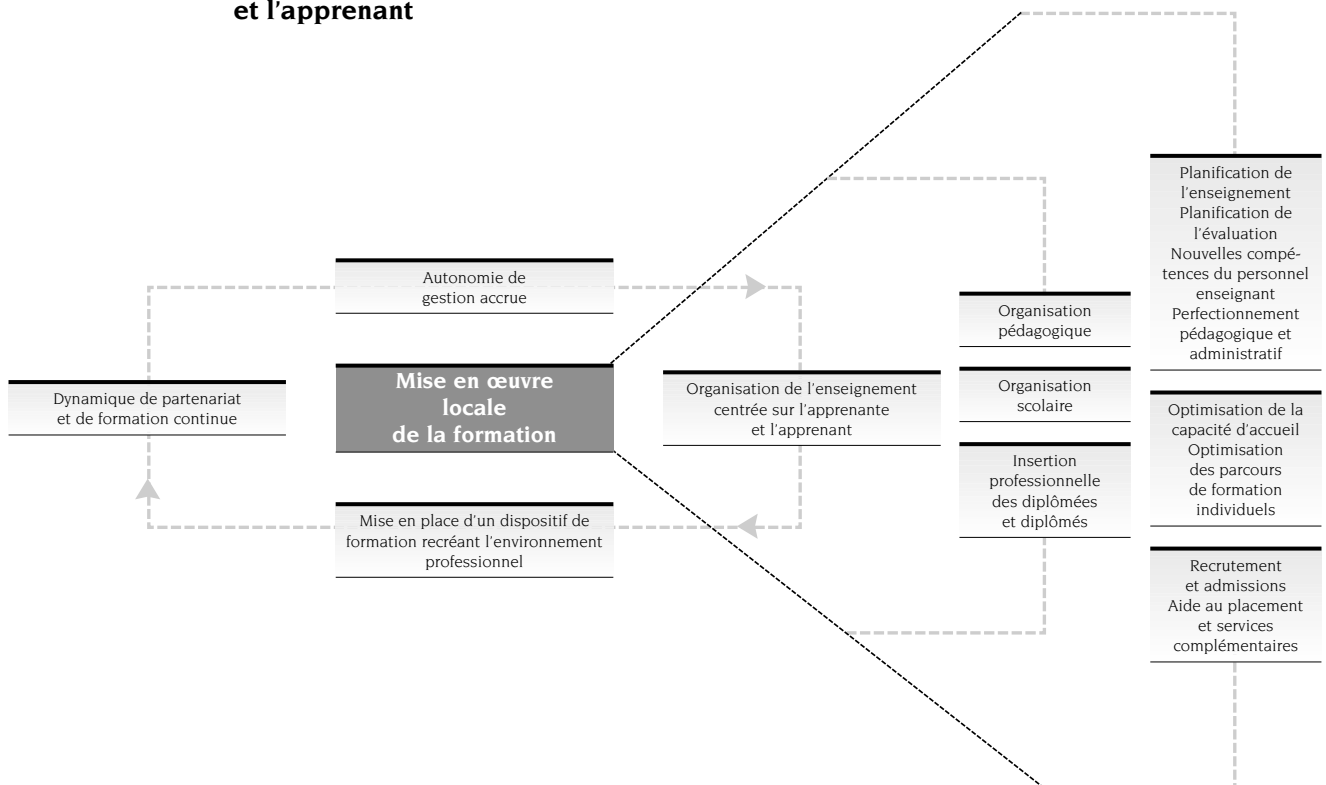
L'approche par compétences et la nouvelle conception de l'apprentissage qui en découle font de l'apprenante et de l'apprenant le principal artisan du processus de formation, ce qui implique de nouvelles approches pédagogiques et de nouvelles façons de faire de la part des enseignantes et des enseignants. Les programmes d'études définis par compétences sont élaborés de manière à développer le caractère fonctionnel et polyvalent de la formation⁴. Ils doivent permettre aux apprenantes et apprenants d'assumer l'ensemble des tâches et des responsabilités inhérentes à la pratique d'un métier ou d'une profession dès leur arrivée sur le marché du travail. Pour être fonctionnels, ils doivent proposer des apprentissages pratiques inspirés de l'exercice du métier ou de la profession; pour favoriser la polyvalence, les programmes d'études doivent aussi être composés d'apprentissages fondamentaux et transférables impliquant des concepts et des principes techniques et scientifiques dépassant l'exercice ponctuel des tâches du métier ou de la profession. La formation est polyvalente, si elle facilite la mobilité professionnelle, l'adaptation à des situations nouvelles ainsi que la réorientation professionnelle.

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

L'orientation vers les compétences suppose un renversement de situation et un élargissement de perspective par rapport aux programmes d'études élaborés par objectifs. Un renversement, d'abord, parce que l'approche par compétences consiste à déterminer si l'apprenante ou l'apprenant maîtrise ou non la compétence au terme d'un processus d'apprentissage, alors que les objectifs de formation traduisent généralement ce que l'enseignante ou l'enseignant attend de l'élève à la fin d'un cours. Un élargissement, ensuite, car la compétence est un concept plus vaste que l'objectif, puisqu'elle intègre nécessairement savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'apprenante ou l'apprenant devient l'acteur principal de ses apprentissages

et l'enseignante ou l'enseignant devient le guide ou encore le médiateur. Le recours au concept de compétence appelle donc à repousser les perspectives traditionnelles fondées sur l'enseignement pour y substituer une perspective fondée sur l'apprentissage. Ce faisant, la compétence fait aussi appel à la notion de responsabilité, cette nouvelle conception de l'apprentissage situant l'apprenante ou l'apprenant au centre du processus ou faisant de lui le principal artisan dans le processus d'apprentissage. L'enseignement doit être adapté à l'apprenante ou l'apprenant afin de lui permettre de progresser à son rythme et doit se centrer sur elle ou lui.

Figure 5 Organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenante et l'apprenant



3.1 L'organisation pédagogique

L'approche par compétences ne se limite pas à une méthode d'élaboration de programmes, bien que ce soit sous cet angle qu'elle est le plus souvent présentée. Elle constitue plutôt une nouvelle conception de la pédagogie qui tend à responsabiliser l'apprenante et l'apprenant en le plaçant au centre d'un processus d'apprentissage qui lui permettra, à terme, d'exercer une fonction précise dans la société. À la FPT, cette nouvelle approche s'est implantée et fait connaître par ses premières étapes, c'est-à-dire l'identification et la description des métiers et des professions exigeant une formation professionnelle ou technique ainsi que l'élaboration de programmes d'études tenant dûment compte des principales caractéristiques des compétences. Ces caractéristiques, qui ont conduit à une formulation tout à fait différente des programmes d'études, ont aussi modifié fondamentalement l'organisation pédagogique et scolaire d'un établissement de formation de même que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et, surtout, celui de l'apprenante ou de l'apprenant.

Rappelons brièvement les caractéristiques fondamentales de la compétence sur lesquelles l'approche est fondée :

- d'abord, la compétence se définit toujours comme la capacité d'un individu de faire quelque chose plutôt que son aptitude à démontrer ses connaissances;
- la compétence est indissociable de son contexte d'exercice en situation réelle, avec toutes les exigences et les contraintes que cela suppose, d'où le souci d'associer étroitement les spécialistes du métier à sa définition;

- la compétence doit être vue et formulée comme le résultat d'un processus d'apprentissage intégrant ses différentes dimensions sans toutefois être confondue avec celui-ci;
- la compétence doit être accompagnée de critères de performance clairs et précis connus de tous les intéressés (apprenantes ou apprenants, enseignantes ou enseignants et autres), et permettant de porter un jugement objectif sur le degré de performance atteint au terme de l'apprentissage.

3.1.1 La planification de l'enseignement

Un programme d'études élaboré par compétences constitue une représentation intégrée et précise d'un métier ou d'une profession. Il ne se définit plus par rapport à des savoirs disciplinaires propres aux domaines technologiques concernés, mais par rapport au savoir professionnel directement lié à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Ce changement de perspective est fondamental pour la réussite de la mise en œuvre de la formation.

L'ensemble des enseignantes et enseignants et des spécialistes intervenant dans un programme d'études doivent travailler en équipe à planifier l'enseignement afin de mettre en place un ensemble cohérent d'activités d'apprentissage favorisant non seulement l'atteinte des objectifs de chaque module de formation, mais assurant aussi l'intégration et la mise à profit des apprentissages au fur et à mesure de la progression de l'élève.

Un apprentissage pratique

Compte tenu des caractéristiques mêmes de la compétence, les activités d'apprentissage proposées aux apprenantes et apprenants doivent être fondées

sur la pratique du métier ou de la profession et sur la création de produits ou la prestation de services concrets semblables à ceux qu'ils seront appelés à réaliser à leur entrée sur le marché du travail. Ces activités d'apprentissage doivent intégrer toutes les dimensions de la compétence (savoirs, savoir-faire et savoir-être); c'est donc dire que l'on doit analyser chaque activité proposée pour s'assurer qu'elle intègre bien ces dimensions et que leur ordonnancement permet une progression des apprentissages conduisant à la maîtrise de la compétence visée.

Dans l'approche par compétences, l'acquisition des savoirs disciplinaires scientifiques ou technologiques ne présente d'intérêt que s'ils contribuent directement ou indirectement à la maîtrise d'une ou des compétences prévues dans le programme d'études. Ces savoirs peuvent faire l'objet de compétences générales ou être intégrés dans des compétences particulières, mais dans tous les cas ils doivent faire l'objet d'activités d'apprentissage intégrant savoirs, savoir-faire et savoir-être et être abordés « juste à temps ». Plutôt que de chercher à regrouper plusieurs concepts et beaucoup de matière théorique appartenant à une discipline donnée pour constituer un cours d'une durée suffisante et d'en confier la charge à un ou une spécialiste, on s'emploie dans l'approche par compétences à déterminer les savoirs essentiels à la maîtrise de chaque compétence visée et à les intégrer dans les activités d'apprentissage proposées. C'est évidemment une lourde tâche et un changement de perspective important par rapport à l'enseignement traditionnel qui ne doit surtout pas être interprété comme une

volonté de réduire la formation scientifique ou technologique au strict minimum nécessaire pour réaliser les principales tâches du métier ou de la profession. Au contraire, puisque les nouvelles orientations des systèmes de formation professionnelle et technique privilégient la polyvalence et la formation tout au long de la vie, la contribution des disciplines scientifiques ou technologiques doit être valorisée et réévaluée à partir de critères de pertinence rattachés à l'exercice du métier ou de la profession en cause. Il ne s'agit donc plus de former dans les disciplines, mais bien d'associer les disciplines à l'acquisition des compétences, qui sont le résultat d'un processus d'intégration.

Cette intégration des savoirs disciplinaires et des savoir-faire et savoir-être propres à l'exercice du métier ou de la profession s'oppose à la fragmentation de la formation maintes fois dénoncée dans les modèles de formation plus traditionnels; de plus, son application implique un changement de culture important fondé sur le travail d'équipe et sur le respect des individus et la confiance en leur potentiel.

Une mise en contexte fondée sur l'exercice du métier ou de la profession

Si la manifestation ou la démonstration d'une compétence ne peut avoir lieu que dans un contexte réel, ainsi en est-il aussi de son acquisition ou de son apprentissage. Pour maîtriser la compétence, il est nécessaire d'acquérir et d'intégrer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Or, la façon privilégiée d'acquérir et d'intégrer ces savoirs pour les transformer en une véritable compétence est de réaliser des activités

d'apprentissage adaptées aux exigences du marché du travail. C'est d'ailleurs ce qui explique et justifie la nécessité de recourir à des spécialistes issus du métier ou de la profession en cause à différentes étapes de l'élaboration du programme d'études, en particulier lors de l'analyse de la situation de travail et de la validation du projet de formation.

La planification des activités d'apprentissage requiert donc de mobiliser, dans la mesure du possible, toutes les ressources physiques, matérielles et organisationnelles nécessaires à la mise en contexte de la compétence et à la conception de situations d'enseignement-apprentissage pertinentes permettant aux élèves d'acquérir progressivement tous les éléments de la compétence en favorisant l'intégration des savoirs et le développement des habiletés intellectuelles.

Les situations ou les activités d'apprentissage proposées doivent permettre aux élèves de progresser vers la maîtrise de la compétence en s'engageant dans des démarches faisant appel à leurs acquis et les obligeant à mobiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes de plus en plus complexes ou réaliser des projets qui s'apparentent à la réalité du monde du travail. Pour être en mesure de concevoir ces activités d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants doivent maîtriser les éléments de contenu disciplinaires des programmes d'études, les savoirs fondamentaux sur lesquels ils s'appuient et, bien sûr, les applications en entreprise qui en découlent.

Les enseignantes et les enseignants doivent guider les élèves dans l'exécution des activités d'apprentissage. Cela

signifie qu'ils doivent d'abord accepter que leur action pédagogique s'inscrive dans une approche centrée sur l'apprentissage. L'enseignement basé sur la transmission du savoir doit donc être considéré comme un moyen parmi d'autres que l'on peut utiliser à l'occasion pour faire progresser les élèves. Les différentes situations doivent favoriser l'intégration et la progression des apprentissages en présentant, chaque fois, un défi nouveau et raisonnable à l'élève, qui doit faire appel aux savoirs déjà acquis pour le relever. L'élève doit de plus être en mesure de rechercher elle-même ou lui-même l'information nécessaire pour résoudre le problème posé à partir d'indications claires et de matériel pédagogique complet, adapté à ses besoins et sécuritaire (documents de référence, équipement, outillage et matériaux). Les enseignantes et les enseignants doivent guider les élèves en les aidant à sélectionner, à interpréter et à comprendre l'information puisée dans les diverses ressources mises à leur disposition. Ils doivent aussi les amener à réfléchir sur les stratégies choisies pour résoudre des problèmes et obtenir les résultats attendus concernant, entre autres, le respect des règles de santé et de sécurité au travail. C'est en observant l'application de leurs stratégies et en leur posant des questions appropriées qu'il est possible d'amener les élèves à s'interroger sur leurs choix et sur la pertinence de ceux-ci, compte tenu des objectifs à atteindre. Les élèves ont besoin que l'enseignante ou l'enseignant qu'ils considèrent comme une experte ou un expert du processus et du contenu de l'apprentissage confirme ou infirme leur démarche d'apprentissage. Les situations d'apprentissage proposées doivent aussi, dans la mesure du possible,

amener les élèves à coopérer entre eux, puisque le travail d'équipe ou la capacité de travailler en équipe fait de plus en plus partie intégrante de l'exercice des métiers et professions dans l'entreprise.

Les outils de gestion pédagogique

Pour faciliter l'encadrement et le suivi pédagogique des apprenantes et apprenants, les enseignantes et les enseignants disposent d'un certain nombre d'outils de gestion faisant partie intégrante des programmes d'études élaborés par compétences et doivent en produire d'autres, individuellement ou en groupe. La matrice des objets de formation ou des compétences⁵, par exemple, permet de repérer les liens que les conceptrices ou concepteurs des programmes ont établis entre les compétences générales et les compétences particulières. La matrice des compétences est un instrument puissant et indispensable pour favoriser l'intégration, la consolidation et, surtout, la généralisation des apprentissages. Si elle est décodée et analysée en équipe, l'information transmise par la matrice des compétences permet aux enseignantes et aux enseignants responsables des différents modules d'un programme de dépasser l'étape consistant à initier les élèves à l'exercice d'une compétence par l'exécution d'une activité d'apprentissage. Elle leur permet en fait de situer leur action dans un ensemble plus vaste et de concevoir des activités d'apprentissage intégrant différentes compétences. Des activités variées, dont le degré de difficulté et les conditions de réalisation diffèrent et s'enrichissent au fur et à mesure de la progression dans les apprentissages, permettent d'arriver,

vers la fin, à se rapprocher progressivement des situations de travail réelles et, idéalement, d'y correspondre totalement.

C'est donc dire qu'il est important que les enseignantes et les enseignants d'un programme donné travaillent ensemble à définir les activités de formation et les scénarios d'apprentissage. Bien que l'on insiste pour dire que les modules sont indépendants les uns des autres, puisqu'ils conduisent chacun à une compétence bien définie et complète en soi, il faut admettre qu'il existe, sur le plan pédagogique, des liens importants entre les différents modules, particulièrement entre les compétences générales et les compétences particulières. La cohérence de l'ensemble de la formation et la progression harmonieuse vers des critères de performance de plus en plus élevés exigent, de toute façon, une planification à long terme effectuée en équipe touchant tout le programme. Cette planification globale du programme permet aussi d'établir l'ordre dans lequel seront enseignées ses différentes composantes afin que les situations d'apprentissage intègrent les compétences antérieurement acquises et servent de point de départ à l'acquisition de nouvelles compétences. L'établissement de cette séquence doit aussi tenir compte de la disponibilité des ressources physiques et humaines nécessaires à la réalisation des activités d'apprentissage. Présentée sous forme de logigramme, cette planification permet aux responsables de l'organisation scolaire d'établir les horaires des enseignantes, des enseignants et des élèves, la répartition des locaux, etc.

⁵ Voir à ce sujet le cahier 3 de cette série intitulé *Développement des programmes d'études*.

3.1.2 La planification de l'évaluation

L'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'effectue au quotidien. Elle a deux fonctions différentes mais complémentaires : une fonction de soutien à l'apprentissage qui s'exerce tout au long de la formation (évaluation formative) et une fonction de sanction qui permet de juger de la maîtrise de la compétence au terme de la formation (évaluation sommative).

La planification de l'évaluation consiste pour l'enseignante ou l'enseignant ou pour l'équipe d'enseignantes et d'enseignants responsable d'un même module à prévoir des points de contrôle et des objets d'observation à l'intérieur des activités d'apprentissage qui permettront de constater les forces et les faiblesses des élèves afin de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages. Elle consiste aussi, bien sûr, à concevoir les outils d'observation ou d'appréciation nécessaires. Ces outils permettent à l'enseignante ou à l'enseignant d'étayer son jugement sur le degré de maîtrise de la compétence et donc de voir l'opportunité de soumettre l'élève à l'évaluation sommative.

Dans cette optique, on constate que la planification de l'évaluation fait partie intégrante de la planification de l'enseignement, du moins dans son volet « formatif ». En effet, selon les progrès des élèves, l'enseignante ou l'enseignant sera en mesure d'adapter la démarche ou encore de proposer la reprise ou l'approfondissement d'apprentissages non maîtrisés mais essentiels pour la suite de la formation.

L'évaluation sommative

Ces caractéristiques fondamentales de la compétence sur lesquelles l'approche par compétences est fondée (voir section 3.1) doivent être prises en considération dans la planification de l'évaluation. La démonstration de la maîtrise d'une compétence ne s' imagine plus autrement que par la réussite d'une épreuve pratique, passée dans un contexte semblable à celui de l'exercice du métier et intégrant, à des degrés divers, ses trois dimensions (savoirs, savoir-faire et savoir-être). L'équipe d'enseignantes et d'enseignants doit donc relever le double défi de concevoir des activités d'apprentissage et des situations d'évaluation englobant les diverses dimensions de la compétence visée et dont le degré de difficulté entraîne des performances conformes aux critères préétablis.

La préparation des épreuves

Alors qu'elles font l'objet d'une évaluation, les compétences ne sont pas directement observables. Leur degré d'acquisition est de fait évalué à partir de la capacité démontrée par les élèves à exécuter plusieurs tâches mettant en œuvre les diverses dimensions de ces compétences. La préparation des épreuves doit donc respecter une logique et une procédure propres à l'approche par compétences afin de garantir un jugement objectif et valide de la part des examinatrices ou examinateurs.

Puisque les compétences sont énoncées sous forme d'objectifs de formation univoques et de standards ou de critères de performance clairs et précis reconnus par tous les intéressés, la préparation des épreuves peut être effectuée par des

spécialistes externes. Cependant, compte tenu des coûts, il est d'usage qu'une partie seulement des épreuves soit préparée à l'externe, le plus souvent par le ministère ou l'organisme chargé de l'élaboration des programmes, et ce, pour certains modules sélectionnés en raison de leur importance stratégique pour la profession ou le métier visés. Le reste des épreuves est élaboré par les équipes de formatrices et de formateurs de chaque établissement.

Les enseignantes et les enseignants devront évidemment avoir reçu une formation particulière pour rédiger de telles épreuves lors de l'implantation du programme d'études élaboré par compétences.

La passation des épreuves

De façon générale, la passation des épreuves a lieu dès la fin de la séquence d'apprentissage et au même moment pour l'ensemble des élèves d'un groupe. Dans certains contextes d'organisation pédagogique et scolaire, on voit cependant des établissements différer quelque peu la passation des épreuves pour pouvoir les regrouper par blocs à des moments précis de l'année scolaire. Il est alors possible de suspendre les activités de formation pour quelques jours et d'affecter tout le dispositif et tout le personnel aux activités d'évaluation.

L'approche par compétences permet un enseignement et une évaluation sommative individualisés, grâce à un processus d'évaluation formative rigoureux et bien documenté qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de juger du moment où un élève est prêt à subir une évaluation sommative. À cette fin, il faut évidemment prévoir une organisation scolaire adaptée et la mise au point d'outils d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'élève.

Dans une approche de formation individualisée fondée sur le concept de compétence, le temps de formation ne constitue plus une variable indépendante. En effet, accorder des unités sur la base du nombre d'heures consacrées à apprendre ou à suivre des cours n'a plus de sens. Ce qui compte, c'est de pouvoir faire la preuve qu'on a atteint le seuil de performance attendu par rapport à la maîtrise de la compétence visée, peu importe le moment, la manière ou le temps que cela a pris. C'est d'ailleurs cette caractéristique de l'approche par compétences qui justifie et permet la reconnaissance des acquis expérimentiels.

L'évaluation sommative des apprentissages et la sanction qui en découle constituent des étapes cruciales de l'approche par compétences. La rigueur du processus et la justesse de la sanction garantissent à l'entreprise la qualité des compétences acquises par les apprenantes et apprenants qu'elle est susceptible de recruter par la suite. Il en va non seulement de la crédibilité de l'établissement, mais aussi de tout le système de formation professionnelle et technique, si les programmes sont élaborés par un ministère ou un organisme national et que les diplômes sont délivrés par l'État.

La gestion des épreuves

Afin de préserver la validité des instruments de mesure et d'assurer l'équité en matière d'évaluation des apprentissages, la banque d'examens constituée par l'établissement, dont l'accès est limité, relève de la responsabilité d'un membre du personnel administratif. La personne responsable de la gestion des examens à l'interne procède aux opérations suivantes :

- reproduction des documents;

- préparation des enveloppes et remise de celles-ci aux enseignantes et enseignants aux dates indiquées dans la planification annuelle et les plans de cours;
- contrôle du retour des enveloppes dans les délais prescrits;
- vérification des fiches de verdict en conformité avec les seuils de réussite attendus;
- transmission des notes au ministère responsable;
- archivage des documents.

Il est primordial pour l'établissement d'implanter une structure rigoureuse d'élaboration et de gestion des épreuves qui permette de s'assurer que les compétences visées sont véritablement maîtrisées. En effet, la valeur de la formation donnée dans l'établissement et sanctionnée au terme de l'enseignement et de l'apprentissage devra se traduire en entreprise par la démonstration effective de cette compétence par les nouveaux diplômés et diplômées.

3.1.3 Les nouvelles compétences du personnel enseignant

La refondation de la formation professionnelle et technique s'appuie, on le souligne en première partie de ce cahier, sur de nouvelles bases. Rappelons-les brièvement :

- l'autonomie accrue des établissements de formation au regard de la gestion pédagogique et financière;
- la mise en œuvre de programmes d'études fondés sur l'acquisition de compétences;
- la gestion du système de formation en étroit partenariat avec l'ensemble des

personnes intéressées, particulièrement le monde du travail.

L'autonomie plus grande accordée aux établissements s'appuie notamment sur la reconnaissance des compétences professionnelles du personnel enseignant, qui est appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Il doit, entre autres, participer à la définition du projet de l'établissement, de la politique d'encadrement des élèves et des orientations en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes d'études, à la programmation des activités éducatives, de même qu'à l'établissement d'une politique d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, l'enseignement de programmes élaborés selon l'approche par compétences nécessite que le personnel enseignant possède lui-même l'ensemble des compétences liées à l'exercice du métier ou de la profession. On attend de lui qu'il enseigne aussi bien l'ensemble des connaissances technologiques et scientifiques inhérentes à la maîtrise des compétences que les habiletés pratiques et les attitudes nécessaires à leur application.

De plus, puisque l'économie actuelle impose une adaptation et une optimisation des ressources disponibles, les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle et technique ne peuvent plus travailler seuls derrière des portes closes. Ils doivent intensifier les formes de collaboration avec les entreprises, notamment pour assurer l'adaptation des programmes d'études à la réalité locale, le partage d'équipements, l'organisation de

stages en milieu de travail et le développement de l'alternance travail-études. C'est la raison pour laquelle on accorde une attention particulière au recrutement du personnel enseignant. En formation professionnelle et technique, la sélection des enseignantes et des enseignants doit se faire en fonction de la maîtrise du métier ou de la profession à enseigner, et le recrutement a souvent lieu au sein même des entreprises⁶.

La spécificité des programmes d'études et les exigences de l'approche par compétences nécessitent de recruter des enseignantes et des enseignants qui sont non seulement qualifiés dans le domaine de formation en question, mais aussi aptes à transmettre leurs propres compétences aux élèves et capables de les accompagner dans l'acquisition de celles-ci. C'est souvent un défi pour l'établissement que de recruter de telles personnes.

Grâce à ses relations avec les entreprises, la direction est à même de reconnaître les spécialistes du métier qui possèdent ces aptitudes et qui pourraient contribuer à l'enseignement. Ces personnes sont fréquemment invitées à venir enseigner dans l'établissement, un module ou une partie du programme d'études, afin que l'on puisse évaluer leur intérêt et leur potentiel relativement à l'enseignement.

Les personnes qui optent pour l'enseignement ont généralement suivi une formation professionnelle ou technique et maîtrisent leur discipline ou leur spécialité. Lorsqu'elles intègrent l'enseignement, elles ont besoin d'un soutien pédagogique et de perfectionnement, principalement en pédagogie et en didactique.

3.1.4 Le perfectionnement pédagogique et administratif

L'application du projet d'établissement et du cadre de gestion pédagogique dépend de la capacité de chacun à suivre le rythme et à s'adapter aux nombreux changements qui influencent le système éducatif. Tant sur le plan de la pédagogie que sur le plan de l'administration, le personnel doit travailler en fonction des nouvelles tendances et technologies. L'enseignement doit aussi être continuellement renouvelé pour tenir compte de l'évolution du marché du travail et des compétences inédites recherchées. La crédibilité de l'établissement passe par un enseignement permettant aux élèves d'acquérir les compétences permettant de satisfaire aux exigences élevées du marché du travail. Le perfectionnement y occupe donc une place prépondérante, et ce, pour toutes les catégories de personnel.

Le perfectionnement pédagogique

Le perfectionnement pédagogique est de deux ordres. Il peut concerner l'activité d'enseignement comme telle et porter sur des dimensions purement pédagogiques, comme les scénarios d'enseignement, les styles d'apprentissage et la gestion de classe, la docimologie, les applications pédagogiques de l'ordinateur, etc. Il peut aussi être relié plus étroitement aux contenus particuliers des programmes d'études relevant du secteur professionnel ou technique et viser le développement d'une didactique adaptée à la formation professionnelle et technique et au secteur de formation.

⁶ Voir à ce sujet le cahier 2 de cette série intitulé *Gestion centrale de la formation*.

Dans plusieurs établissements d'enseignement, les enseignantes et enseignants bénéficient de l'appui et de l'encadrement d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique. Cette personne a pour principales fonctions de superviser l'application des programmes d'études, depuis la planification jusqu'à l'évaluation, et d'aider les enseignantes et enseignants à évaluer et à adapter leurs actes pédagogiques. La conseillère ou le conseiller peut organiser des activités de perfectionnement, qu'elle ou il donnera individuellement ou en collaboration avec des ressources extérieures, et ce, concernant toutes les dimensions ayant une influence sur la qualité de la formation. Ces perfectionnements ont généralement lieu lors des journées pédagogiques prévues dans le calendrier scolaire.

C'est d'abord le personnel des entreprises qui doit s'adapter à l'évolution des technologies ou des modes d'organisation du travail et développer de nouvelles compétences. Dans ce contexte, une ou un spécialiste du métier peut être invité à venir travailler avec les enseignantes et enseignants ou à faire certaines démonstrations au cours d'une ou de plusieurs journées. La direction de l'établissement ou un membre du personnel enseignant peut aussi s'entendre avec une entreprise pour mettre sur pied un stage comportant des objectifs de perfectionnement bien définis.

L'établissement établit annuellement un plan de perfectionnement et veille à sa mise en application. Il doit aussi dégager les ressources nécessaires et établir des partenariats qui sont indispensables, puisque la tenue à jour des compétences professionnelles nécessite que les

enseignantes et enseignants soient régulièrement en contact avec l'entreprise.

La sensibilisation à l'approche par compétences

Lorsque les programmes sont élaborés par compétences et que cette approche est nouvelle, les enseignantes et les enseignants de même que le personnel d'encadrement et les spécialistes non enseignants doivent avoir accès à un perfectionnement particulier. De plus, lors de la révision ou de l'implantation d'un programme, les enseignantes et enseignants doivent pouvoir bénéficier d'un perfectionnement leur permettant de bien saisir les objectifs du programme et les paramètres d'évaluation. Il faut non seulement initier tout le personnel au contexte général et à la justification économique et pédagogique de cette approche, mais aussi en faire connaître les avantages et les exigences de même que les contraintes. Il faut aussi donner un aperçu des conséquences que cette nouvelle approche risque d'avoir pour l'établissement. Le succès de l'implantation de cette approche dans un établissement repose sur l'adhésion de chaque groupe de spécialistes à cette nouvelle philosophie de l'enseignement, puisque celle-ci concerne tout autant la pédagogie que la gestion et qu'elle repose sur le travail d'équipe. Plus le processus est transparent, l'information abondante et la formation satisfaisante, plus l'opération a de chances de réussir.

Ces activités de perfectionnement devraient idéalement être animées par les spécialistes du ministère ou de l'organisme responsable de l'élaboration des programmes d'études et les spécialistes de l'enseignement qui ont pu être détachés de leur établissement pour

participer à la conception du nouveau programme. Si le ministère ou l'organisme responsable informe les établissements du plan triennal ou quinquennal de révision des programmes et du perfectionnement qui s'y rattache, ceux-ci seront en mesure de déterminer leurs priorités et d'intégrer l'offre de services nationale à leur plan de perfectionnement annuel.

Le perfectionnement administratif

Le perfectionnement administratif regroupe toutes les activités en la matière s'adressant à la direction, au personnel de soutien et aux spécialistes non enseignants.

Le personnel administratif est la plupart du temps tenu de se perfectionner en informatique de gestion. Ce perfectionnement peut également porter sur la gestion :

- du processus d'admission;
- des horaires;
- des examens et de la transmission des notes;
- des budgets;
- de l'aide financière aux élèves;
- du prêt de volumes et d'outils.

Afin de minimiser les coûts de la formation, les ressources de plusieurs établissements peuvent être regroupées pour assurer le perfectionnement nécessaire. À cet effet, il conviendrait qu'il y ait une certaine concertation entre les établissements de formation. Le perfectionnement du personnel administratif devrait faire l'objet d'un plan annuel. Il est souvent donné au sein d'un établissement de formation avec le concours de personnes-ressources spécialisées.

3.2 L'organisation scolaire

La mise en œuvre d'activités d'apprentissage pratiques couvrant l'ensemble des tâches et activités de la profession ou du métier visé nécessite des ressources physiques et matérielles importantes. L'organisation scolaire doit donc permettre d'optimiser ces ressources en mettant le dispositif de formation au service du plus grand nombre possible d'apprenantes et d'apprenants. Il faut changer fondamentalement la conception traditionnelle de la vie de l'école et de son ouverture sur le milieu. En formation professionnelle et technique, il faut apprendre à considérer l'établissement de formation comme une « entreprise éducative » qui, bien sûr, est d'abord orientée vers les besoins de l'élève, tout en étant au service de la population et du milieu socioéconomique local ou régional. L'école doit donc tout mettre en œuvre pour ouvrir ses portes à tous les candidats et candidates susceptibles de profiter de la formation professionnelle et technique ainsi qu'à toutes les entreprises qui pourraient les engager.

3.2.1 L'optimisation de la capacité d'accueil

La construction ou la rénovation de bâtiments représentent des coûts importants et l'acquisition des équipements et outillages de même que du mobilier et du matériel didactique constituent des investissements rentables en autant que le plus grand nombre possible d'apprenantes et d'apprenants puissent en bénéficier.

L'intégration de la formation offerte aux jeunes et aux adultes desservis par des systèmes distincts de formation initiale et de formation continue, l'appui au système

d'apprentissage, le cas échéant, de même que l'offre de services aux entreprises sont autant de moyens d'augmenter le nombre d'élèves fréquentant un établissement et d'optimiser les ressources de l'État. Cela exige toutefois une collaboration étroite entre tous les ministères ou organismes responsables de la formation.

Il y a d'autres façons d'optimiser la capacité d'accueil d'un établissement de formation professionnelle et technique. On peut le faire en élargissant ses heures d'ouverture pour pouvoir accueillir plus d'élèves à partir du même dispositif de formation ou encore en diversifiant les modes et les lieux de formation.

La gestion du calendrier scolaire et des horaires

Dans un établissement de formation conventionnel, le calendrier scolaire et l'horaire des activités d'enseignement sont généralement calqués sur le modèle des établissements de formation générale, c'est-à-dire limités à 200 jours par année environ et à cinq ou six heures par jour. Si ces contraintes sont maintenues dans la gestion d'un établissement de formation professionnelle et technique fondé sur l'acquisition de compétences et associé très étroitement au rythme et aux besoins des entreprises, elles en limiteront l'efficacité et l'efficience et en restreindront le développement. L'augmentation de l'efficience dans l'utilisation des locaux et des équipements des établissements d'enseignement passe par une remise en question de son calendrier scolaire.

Plusieurs pays ont adopté un calendrier scolaire échelonné sur douze mois. La date d'entrée en formation peut varier d'un programme d'études à l'autre de façon à tenir compte de la durée de chaque

programme d'études. Il est alors plus facile de prendre en considération les exigences de certains programmes dont les activités sont étroitement liées à des cycles climatiques ou économiques (par exemple, l'agriculture ou le tourisme).

On peut alors considérer que ces établissements d'enseignement ont un calendrier d'activités qui se rapproche davantage du milieu du travail que de l'école de formation générale.

En plus d'étendre le calendrier scolaire sur toute l'année, les établissements peuvent rentabiliser l'utilisation des locaux, des ateliers et de l'équipement en offrant un mode d'organisation des formations utilisant au maximum la plage horaire admissible, c'est-à-dire à partir de très tôt le matin jusqu'à la fin de la soirée. Si on pense à des formations quotidiennes de cinq à six heures pour un groupe d'élèves donné, on se rend compte qu'il est facile d'établir un double horaire; dans des cas exceptionnels, une troisième plage horaire pourrait même être envisagée.

La direction de l'établissement doit concevoir les horaires et répartir les locaux en fonction de la planification de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages qu'elle a convenu avec les différentes équipes d'enseignantes et d'enseignants et, bien sûr, en fonction de l'organisation scolaire retenue. La répartition des locaux suit rigoureusement la planification de l'enseignement. Pour les établissements les plus importants, des systèmes informatisés de confection d'horaires et de répartition des locaux permettent une utilisation maximale et efficace des espaces disponibles et une réponse adéquate aux besoins en matière d'enseignement.

La formation sur mesure destinée aux entreprises et les formations prévues par les organismes chargés du recyclage de la main-d'œuvre sont, dans la mesure du possible, organisées entièrement en fonction des demandes des clients quant à l'horaire, la durée et le moment de la formation.

La diversification des modes et des lieux de formation

L'acquisition des compétences prévues dans un programme d'études peut se faire entièrement dans un établissement de formation ou en entreprise, ou encore selon un système mixte associant l'école et l'entreprise, dans un mode de formation en alternance.

Outre qu'ils ajoutent la touche de réalisme et de contextualisation permettant aux élèves de confronter leur conception de la profession ou du métier choisi à la réalité du monde du travail, l'ouverture des portes des entreprises et particulièrement le développement du mode de formation en alternance, selon lequel une partie des apprentissages est réalisée en entreprise, ont aussi pour effet d'augmenter la capacité d'accueil de l'établissement de formation professionnelle ou technique; en effet, le même dispositif de formation peut alors être utilisé pour un plus grand nombre de personnes, sans compter que la qualité de la formation est améliorée.

La formation à distance et la formation en ligne peuvent aussi, dans certains cas, par exemple pour des groupes particuliers, constituer des modes de formation intéressants. Même si ils restent encore peu développés sur le plan de la formation professionnelle et technique, ces

types de formation peuvent jouer un rôle stratégique pour répondre, ne serait-ce que partiellement et à des coûts beaucoup moins élevés, aux besoins des adultes en formation continue, des populations dispersées sur de vastes territoires et des personnes occupant un emploi.

3.2.2 L'optimisation des parcours de formation individuels

L'approche par compétences en formation professionnelle et technique permet, du fait même de ses caractéristiques fondamentales, d'optimiser les parcours de formation individuels. Elle permet, entre autres, d'éviter les redoublements et les abandons de la part des apprenantes et apprenants qui ont subi un échec. Elle favorise aussi les parcours de formation individuels en autorisant, par exemple, l'abandon temporaire et le retour aux études sans perte ni pénalité de même que la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels pour les personnes souhaitant réorienter leur carrière.

Tous ces avantages découlent de l'approche modulaire de la formation, qui consiste à concevoir des activités d'apprentissage intégrant toutes les dimensions de la compétence visée (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Les objectifs de formation étant formulés en fonction d'une compétence bien définie, l'évaluation des apprentissages directement liés à la maîtrise de cette compétence et la reconnaissance de la compétence en question sont donc possibles indépendamment des autres apprentissages prévus dans le plan de formation. Cette possibilité de progression individuelle des apprenantes et apprenants dans leur plan de formation constitue un des éléments fondamentaux d'un système de formation fondé sur les compétences,

et elle doit être prise en compte et favorisée dans l'organisation pédagogique et l'organisation scolaire. Cette façon de faire est susceptible de favoriser notamment la reprise d'un module échoué en facilitant l'intégration de l'élève dans un autre groupe évoluant sur une plage horaire différente et ainsi minimiser l'impact de cet échec sur la progression de ses apprentissages.

Dans les cas d'un retour aux études après un abandon temporaire, par exemple, ou de personnes qui auraient été exemptées de certains modules de formation grâce au processus de reconnaissance des acquis expérientiels, la direction de l'établissement doit être capable de favoriser l'insertion de la personne dans le processus régulier de formation. Or, pour que ces personnes puissent s'insérer dans un groupe déjà constitué pour compléter leur formation manquante et trouver, malgré tout, une certaine cohérence dans les apprentissages ainsi qu'une possibilité réelle de progresser, l'organisation pédagogique doit privilégier une certaine uniformité ou standardisation des activités de formation et déterminer une séquence d'enseignement précise des différents modules d'un programme d'études en s'appuyant sur le logigramme de formation.

3.3 L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés

Une des façons les plus universellement reconnues pour évaluer la pertinence de l'offre de service en formation professionnelle et technique, et donc l'efficacité d'un établissement ou d'un système de formation, consiste à établir les taux

d'insertion dans des emplois reliés à la formation des diplômées et diplômés.

Si la mission première d'un établissement de formation professionnelle et technique est de former des personnes compétentes pour exercer un métier ou une profession afin de répondre aux besoins de développement socioéconomique de leur région, elle ne s'arrête évidemment pas là. En effet, l'établissement de formation professionnelle et technique doit tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de ses diplômées et diplômés. Pour ce faire, il pourra envisager diverses mesures, comme la valorisation et la promotion de la formation professionnelle et technique, la mise en place d'un processus efficace de sélection des candidates et des candidats permettant de vérifier l'orientation professionnelle pour éviter les cheminements instables, si possible, ou encore l'aide au placement. L'évaluation et l'adaptation des activités d'apprentissage afin d'en maintenir et d'en augmenter la pertinence par rapport aux besoins des entreprises sur le plan qualitatif de même que l'augmentation ou la limitation du nombre de personnes en formation afin d'assurer un certain équilibre entre l'offre et la demande de travailleuses et de travailleurs qualifiés font aussi partie des responsabilités de l'établissement de formation.

3.3.1 Le recrutement et les admissions

Les établissements de formation professionnelle et technique sont responsables de traiter les demandes d'admission qui leur sont transmises. Chaque dossier est analysé afin de vérifier si la demande satisfait aux conditions d'admission prévues dans le programme d'études.

Tous les programmes de formation professionnelle ou technique n'exigent pas le même niveau de formation préalable pour accéder à la formation. En fait, dans l'approche par compétences, c'est la complexité de la profession ou du métier visé et, donc, les apprentissages nécessaires pour en acquérir les compétences qui constituent les déterminants majeurs pour fixer les préalables académiques. Dans cette perspective, on comprendra que la détermination des préalables ou des conditions d'admission devrait être limitée aux seules exigences du métier ou de la profession et du programme d'études qui y conduit et non à des considérations sociales plus ou moins élitistes.

Il peut donc exister des conditions d'admission différentes pour chaque programme d'études offert par un établissement de formation ou pour plusieurs programmes. La détermination juste des préalables et leur application constituent des facteurs déterminants pour la réussite des élèves admis.

Une fois l'admissibilité vérifiée, l'établissement de formation peut être amené à établir des critères de sélection qui viennent s'ajouter à la procédure générale d'admission.

Cette mesure se justifie habituellement par :

- un nombre de demandes d'admission supérieur à la capacité d'accueil;
- la volonté de permettre aux femmes d'accéder à des métiers non traditionnels;
- les exigences spécifiques de la formation en alternance (travail-études).

Plusieurs outils sont utilisés pour sélectionner les candidates et les candidats :

- des questionnaires d'exploration professionnelle;
- des tests d'aptitudes;
- des entrevues individuelles;
- des quotas de places réservées aux filles et aux femmes.

Il est important que l'ensemble de la démarche d'admission et de sélection soit largement diffusé et son application effectuée rigoureusement et en toute transparence. Pour y arriver, certains pays vont jusqu'à mettre en place des mécanismes d'admission et de sélection indépendants des établissements d'enseignement.

3.3.2 L'aide au placement et les services complémentaires

Conscient que les difficultés personnelles ou financières des élèves peuvent avoir des répercussions directes sur la réussite et la poursuite des études, l'établissement met parfois à leur disposition des services d'aide au placement et certains services complémentaires d'orientation professionnelle et d'aide psychosociale.

L'aide au placement

Le service d'aide au placement peut appuyer l'élève dans sa recherche d'un emploi à temps partiel ou lors de son entrée sur le marché du travail au terme de sa formation. L'industrie s'adresse régulièrement aux établissements de formation pour recruter de la main-d'œuvre. L'établissement est ainsi informé des emplois offerts et des conditions qui s'y rattachent. L'information est colligée et communiquée à l'ensemble des élèves au moyen d'un tableau d'affichage ou d'un système informatique. Le service d'aide au placement donne à l'établissement la

possibilité d'observer l'évolution de la demande et de confirmer les données relatives à l'emploi dans sa région.

Les services d'orientation professionnelle et d'aide psychosociale

L'établissement peut offrir des services d'orientation professionnelle et d'aide psychosociale. Bien que les élèves soient admis au terme d'une démarche de sélection visant entre autres à vérifier leur motivation, quelques-uns veulent, en cours de route, se réorienter vers une autre filière de formation. Ils devraient alors pouvoir compter sur une conseillère ou un conseiller d'orientation pour effectuer ce changement de cap. Pour sa part, la travailleuse sociale ou le travailleur social s'occupe des problèmes de relation avec les pairs et d'échec scolaire ou de toute autre difficulté d'ordre psychosocial pouvant entraver l'apprentissage et la réalisation du projet de formation.

EN RÉSUMÉ

Les programmes d'études fondés sur les compétences sont élaborés de manière à développer le caractère fonctionnel et polyvalent de la formation. Ils doivent permettre aux apprenantes et apprenants d'exercer l'ensemble des tâches et des responsabilités inhérentes à la pratique d'un métier ou d'une profession dès leur arrivée sur le marché du travail. Pour être fonctionnels, les programmes d'études doivent proposer des apprentissages pratiques, inspirés de l'exercice du métier ou de la profession et, pour favoriser la polyvalence, ils doivent intégrer des apprentissages fondamentaux et transférables tels les concepts et les principes techniques et scientifiques qui

dépassent l'exercice ponctuel des tâches du métier ou de la profession.

La planification de l'enseignement et de l'évaluation nécessite la collaboration de l'ensemble des enseignantes et enseignants et des spécialistes intervenant dans les programmes d'études afin d'assurer la cohérence des activités d'apprentissage. Cette planification permet également de développer des outils de gestion pédagogique qui faciliteront l'encadrement et le suivi des apprenantes et apprenants.

L'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'effectue au quotidien. Elle a deux fonctions différentes mais complémentaires : une fonction de soutien à l'apprentissage qui s'exerce tout au long de la formation (évaluation formative) et une fonction de sanction qui permet de juger de la maîtrise de la compétence au terme de la formation (évaluation sommative).

L'organisation de l'enseignement professionnel et technique nécessite toutefois le développement par le personnel enseignant de nouvelles compétences et l'apprentissage par le personnel d'encadrement et administratif de nouvelles méthodes de travail.

Une formation professionnelle et technique fondée sur le développement des compétences nécessite des ressources humaines, matérielles et financières importantes. Sa faisabilité dépend beaucoup de l'organisation scolaire, qui doit permettre d'optimiser la capacité d'accueil et les parcours de formation individuels. L'optimisation de la capacité d'accueil repose sur une gestion intégrée des effectifs en formation et des durées de formation, une répartition optimale

des locaux et des ateliers ainsi qu'une diversification des modes et des lieux de formation.

Si la mission première d'un établissement de formation professionnelle et technique est de former des personnes compétentes pour exercer un métier ou une profession afin de répondre aux besoins de développement socioéconomique de leur région, elle ne s'arrête évidemment pas là. En effet, l'établissement de formation professionnelle et technique doit tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de ses diplômées et diplômés. Pour ce faire, il pourra envisager diverses mesures, comme la valorisation et la promotion de la formation professionnelle et technique, la mise en place d'un processus efficace de sélection des candidates et des candidats, ou encore l'aide au placement. L'évaluation et l'adaptation des programmes d'études afin d'en maintenir et d'en augmenter la pertinence par rapport aux besoins des entreprises sur le plan qualitatif de même que l'augmentation ou la limitation du nombre de personnes en formation afin d'assurer un certain équilibre entre l'offre et la demande de travailleuses et de travailleurs qualifiés font aussi partie des responsabilités de l'établissement de formation.

4 La mise en place d'un dispositif de formation recréant l'environnement professionnel

La formation professionnelle et technique, fondée sur l'acquisition de compétences liées à un métier semi-spécialisé, spécialisé ou technique, ne peut avoir lieu que dans un environnement recréant le

plus possible le contexte professionnel. Une formation purement formelle ou théorique ne saurait être adéquate, car une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence débouchant sur l'action. En effet, une compétence se concrétise toujours par une capacité de faire quelque chose. La démonstration de cette capacité doit être « contextualisée », au sens où l'ensemble des contraintes réelles doivent s'exercer.

L'implantation d'un programme d'études selon l'approche par compétences exige donc de l'établissement de formation un effort particulier pour recréer, en milieu scolaire, les conditions d'exercice du métier. Cette mise en place du dispositif de formation professionnelle et technique sera abordée selon les trois grandes perspectives suivantes :

- la mise à niveau des locaux;
- l'organisation physique des locaux, c'est-à-dire l'acquisition et l'installation du mobilier, de l'équipement et de l'outillage nécessaires pour les apprentissages prévus dans le programme;
- l'organisation matérielle, c'est-à-dire l'acquisition et la gestion des ressources matérielles (matières ou matériaux périssables) nécessaires aux fins de production lors des activités pédagogiques.

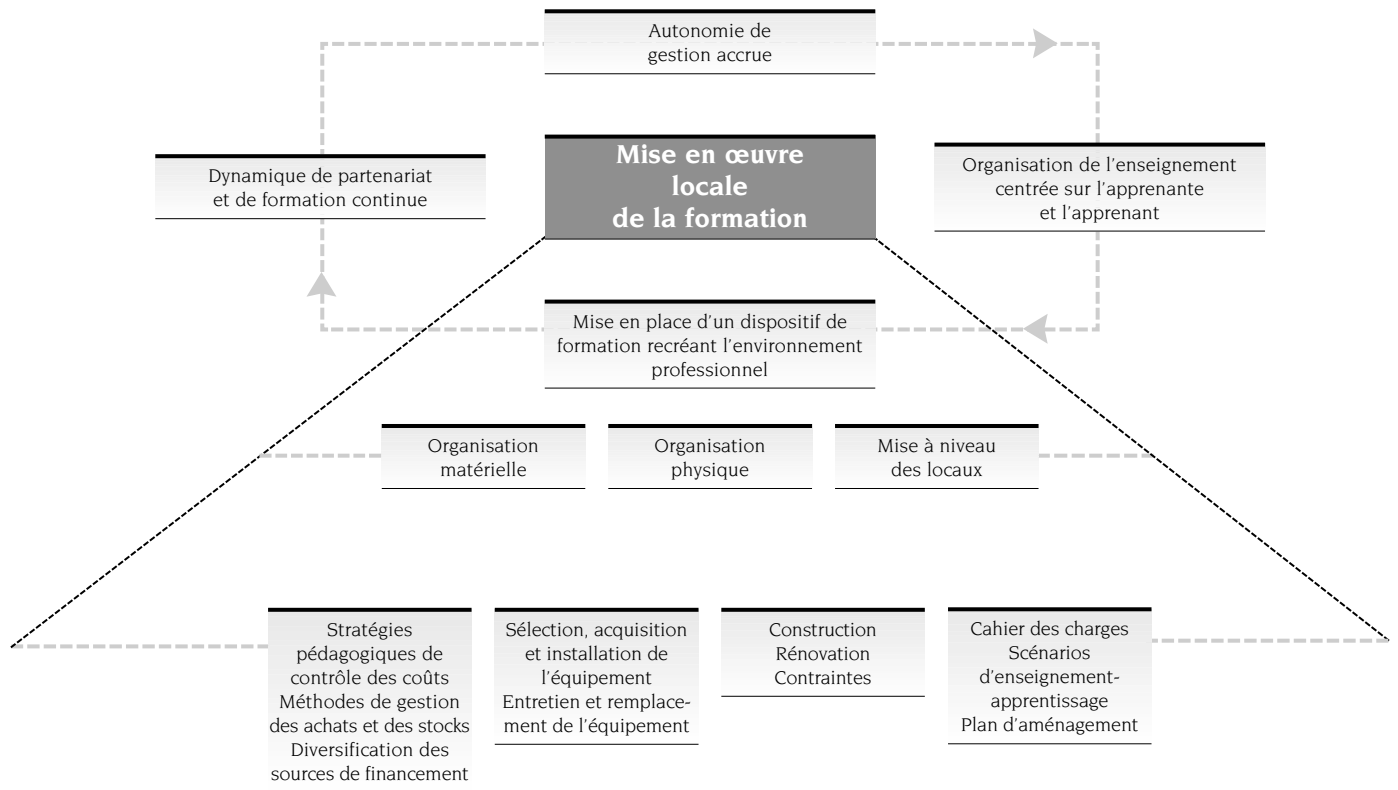
Idéalement, le maître d'œuvre devrait produire un guide d'organisation, un cahier des charges ou un devis technique pour soutenir l'implantation des programmes d'études. En effet, c'est au cours du processus de développement des programmes que les spécialistes de l'enseignement, de concert avec ceux de la profession ou du métier visé, sont le mieux placés pour reconstituer et modéliser les conditions en vigueur dans le milieu de travail.

Ils disposent, à ce moment-là, de toutes les études qui ont été effectuées pour décrire le secteur économique et les entreprises qui le composent et peut-être aussi le ou les procédés de production utilisés et les tendances sur le plan de la technologie ou de l'organisation du travail. Bien entendu, ils ont aussi en main le rapport d'analyse de la situation de travail qui contient, en principe, une information très précise concernant les tâches, leur contexte d'exécution, les produits fabriqués ou les services rendus,

les équipements et les matériaux utilisés, etc. Enfin, ils ont aussi établi les critères de performance correspondant aux exigences à l'entrée sur le marché du travail.

Forts de toute cette information, les rédactrices-conceptrices et rédacteurs-concepteurs des programmes d'études peuvent pousser la démarche de dérivation un peu plus loin et formuler des suggestions quant au dispositif de formation à mettre en place pour les implanter.

Figure 6 Mise en place de dispositifs de formation recréant l'environnement professionnel



4.1 La mise à niveau des locaux

Chaque programme de formation professionnelle ou technique, parce qu'il prépare des personnes, jeunes ou adultes, à exercer un métier ou une profession, comporte des exigences et des contraintes pour ce qui est de l'infrastructure d'accueil, des bâtiments et des locaux, qui doivent être adaptés à l'apprentissage. L'installation d'un dispositif de formation en secrétariat n'exige pas, on le comprendra facilement, le même type de locaux que l'installation d'un dispositif de formation pour la mécanique de véhicules lourds, la cuisine d'établissement, les techniques de garde ou la coiffure. Pour être en mesure de réaliser un plan d'aménagement des locaux impliquant la construction ou la rénovation de bâtiments, il faut d'abord rédiger un cahier des charges définissant l'organisation physique et matérielle nécessaire pour l'implantation d'un programme d'études, puisque c'est dans ce cahier que l'on trouvera l'information permettant de déterminer le type de local requis (classe, laboratoire, atelier, entrepôt, etc.), les surfaces nécessaires en fonction des équipements à installer de même que les diverses contraintes applicables (hauteur des plafonds, distribution électrique, air comprimé, ventilation, etc.). La première étape consiste à établir des scénarios d'enseignement-apprentissage pour chaque compétence prévue dans le programme. Quelle sera la taille des groupes ou le ratio maître-élèves? (Celui-ci peut être différent d'un programme à l'autre.) Les activités d'apprentissage doivent-elles être réalisées individuellement ou à deux ou en petits groupes? Est-il possible de programmer des

séquences d'apprentissage diversifiées, de telle sorte que les apprenantes et apprenants puissent accéder aux différents postes de travail à tour de rôle plutôt que d'installer autant de postes de travail qu'il y a de personnes dans le groupe? Rappelons ici que dans l'approche par compétences, chaque apprenante ou apprenant doit démontrer, au terme de son apprentissage, qu'il maîtrise réellement la compétence visée lors d'une épreuve pratique. L'accès aux outils et équipements ainsi qu'aux ressources matérielles nécessaires pour réaliser individuellement l'ensemble des activités d'apprentissage prévues dans le programme est donc primordial.

Les réponses à l'ensemble des questions posées plus haut permettent de déterminer le type et le nombre de postes de travail à mettre en place pour chaque compétence ou partie de compétence, certaines nécessitant deux ou plusieurs postes de travail distincts. Par exemple, une compétence portant sur la réparation de moteurs en mécanique automobile exigera peut-être des postes de travail à l'établi pour le démontage et le remontage de moteurs stationnaires, mais aussi des postes de travail en atelier ouvert (garage) pour le travail sur des véhicules. Il faudra alors scénariser le déroulement des activités d'apprentissage pour tenter de déterminer le nombre idéal de postes de travail pour un groupe d'élèves et leur taux d'utilisation. Notons que certains postes de travail peuvent être utilisés pour les apprentissages associés à plusieurs compétences différentes, comme dans le cas de l'atelier ouvert ou du garage en mécanique automobile, qui peuvent servir pour la réalisation d'une partie des

activités d'apprentissage de la plupart des compétences. Dans un cas comme celui-là, le nombre de postes de travail nécessaires ne pourra être déterminé qu'au moment où l'exercice de scénarisation aura été fait pour l'ensemble du programme, puisqu'il dépend du taux d'utilisation dans chaque compétence du programme.

Une fois cet exercice terminé pour l'ensemble des compétences d'un programme, il devient possible d'esquisser l'aménagement-type d'un dispositif de formation qui soit fonctionnel, adapté aux besoins des apprenantes et des apprenants et conforme aux objectifs du programme, tout en étant rationalisé, et ce, pour limiter les coûts d'implantation et de maintenance.

Cette première phase du processus d'analyse aura permis de déterminer le nombre et les fonctionnalités des locaux nécessaires (classe de théorie, laboratoire spécialisé, atelier général, centre de documentation, etc.) et de décrire sommairement les postes de travail qu'ils devraient comporter, compte tenu du mobilier, de l'équipement et de l'espace nécessaires pour effectuer les apprentissages.

La disposition des locaux et leur agencement pourraient même faire l'objet d'une première esquisse afin de guider le groupe de spécialistes dans la poursuite de leur analyse du dispositif de formation portant sur le mobilier, l'équipement et l'outillage. En effet, ce ne sera qu'après avoir convenu du nombre et du type de meubles (bureaux et chaises, étagères et armoires de rangement, tables de travail ou établis, comptoirs, etc.) ainsi que de l'équipement (machines-outils, vérins et appareils de laboratoire pour la fabrication mécanique, réfrigérateurs, cuisinières et éviers pour la cuisine

d'établissement ou ordinateurs et équipement de bureau pour le secrétariat) qu'il sera possible de déterminer avec plus de précision la surface requise pour chaque local ainsi que leurs contraintes particulières. Ces contraintes pourraient porter sur la hauteur des plafonds (mécanique de véhicules lourds) et sur l'obligation d'être au rez-de-chaussée pour avoir accès au stationnement (mécanique automobile). Elles pourraient aussi concerner la structure du bâtiment (rigidité du plancher suffisante pour pouvoir installer des machines-outils de grande précision) ou encore l'obligation de fournir des services essentiels (distribution d'air comprimé ou d'électricité à haute tension ou système d'aspiration des fumées pour le soudage).

Ce n'est qu'une fois ces données connues qu'il sera possible de compléter les plans d'aménagement des différents locaux nécessaires à la formation, tout en tenant compte des mesures de santé et de sécurité au travail, et de procéder, selon le cas, à la construction ou à la rénovation de bâtiments.

4.2 L'organisation physique

L'organisation physique des ateliers et des laboratoires implique la sélection, l'acquisition, l'installation, l'exploitation et la maintenance de tous les équipements nécessaires pour permettre aux élèves de réaliser les activités d'apprentissage qui leur permettront d'acquérir les compétences prévues dans un programme d'études.

4.2.1 La sélection, l'acquisition et l'installation de l'équipement

Conçus par l'équipe du maître d'œuvre chargée de l'élaboration du programme

lorsque les guides d'implantation sont réalisés de façon centralisée ou par l'équipe chargée de l'implantation d'un programme par la direction d'un établissement, les scénarios d'enseignement-apprentissage permettent de dresser la liste des équipements nécessaires, de faire une description sommaire de leurs caractéristiques, d'en estimer le coût et d'en prédire la durée de vie utile.

Il est possible de rassembler toutes ces informations au sein d'une base de données informatique. Une fois constituée, cette base de données pourra avoir différentes fonctions. D'abord, servir à déterminer le nombre de pièces de mobilier, d'équipement ou d'appareillage fixes à installer dans un local donné et leurs mesures (surface occupée, volume et espace de dégagement sécuritaire) de façon à établir les dimensions du local nécessaire, comme on l'a vu au paragraphe précédent. Par ailleurs, une estimation réaliste des coûts d'acquisition de chacune des pièces de mobilier et d'équipement requises pour la constitution de chaque salle de cours, laboratoire spécialisé ou atelier général permet de déterminer avec une relative précision les coûts d'implantation d'un programme d'études. S'il s'agit d'un nouveau programme pour lequel l'établissement ne possède aucun équipement, il faudra considérer l'ensemble des coûts estimés pour en assurer une implantation conforme au devis, alors que s'il s'agit d'un programme révisé qui était déjà offert par l'établissement, il faudra évaluer les coûts d'implantation en établissant la liste des équipements manquants.

Enfin, la base de données regroupant la liste des équipements nécessaires pour permettre l'implantation d'un programme d'études pourrait comporter un champ portant sur la durée de vie utile de chaque pièce de mobilier ou d'équipement. Il deviendrait ainsi possible de déterminer l'amortissement de chaque pièce apparaissant dans la liste et conséquemment d'estimer le coût moyen de remplacement ou de mise à jour du parc d'équipement sur une base annuelle.

Ces données sont primordiales pour la planification et la gestion financière de l'établissement. En connaissant mieux les coûts d'implantation et surtout les coûts de remplacement du parc d'équipement d'un établissement pour chaque programme d'études, il est possible de mieux planifier son développement et, éventuellement, d'établir les coûts de formation par personne et par programme. Cette information est essentielle pour le suivi et l'évaluation de la performance du système de formation⁷.

4.2.2 L'entretien et le remplacement de l'équipement

L'établissement de formation professionnelle et technique, pour peu qu'il offre plusieurs programmes d'études différents, peut rapidement devenir comparable à une entreprise commerciale ou industrielle. Son complexe immobilier et le parc d'équipement qu'il contient ne peuvent pas être gérés comme s'il s'agissait d'une école conventionnelle. La gestion des différents projets de construction, d'agrandissement ou de réaménagement justifiés

⁷ Voir à ce sujet le cahier 2 de cette série intitulé *Gestion centrale de la formation*

par l'implantation de nouveaux programmes ou la révision de programmes existants de même que des projets d'acquisition et de maintenance des immeubles et des équipements constitue une fonction importante de l'organisation. Celle-ci doit être structurée, et les responsabilités de chaque groupe doivent être clairement définies.

La mise à niveau des ateliers ainsi que l'entretien et le remplacement de l'équipement nécessitent une politique de maintenance et une enveloppe budgétaire annuelle. Le défi n'est pas toujours de construire un atelier et de l'équiper, mais bien de conserver l'équipement en bon état et de le renouveler, au besoin. Des ententes de partenariat avec les fournisseurs et l'industrie pourraient favoriser les prêts et les dons d'équipement ou de matières premières, ce qui permettrait de limiter les dépenses d'exploitation de l'établissement. Malgré tout, il importe que la direction de l'établissement affecte une partie de son budget de fonctionnement à l'entretien et au renouvellement de l'équipement et des infrastructures.

La crédibilité d'un établissement passe aussi par sa capacité à fournir des infrastructures et de l'équipement conformes aux besoins de formation décrits par l'industrie. Il importe donc de préparer un plan structuré d'entretien et de remplacement de l'équipement portant sur une période de trois à cinq ans, de le réviser annuellement et de lui réserver un budget proportionnel aux revenus de l'établissement.

La reconnaissance de l'importance de la « fonction maintenance » et sa prise en charge par chacun des groupes intéressés (direction, personnel enseignant, personnel

de soutien et élèves) permettra de créer une véritable culture de la maintenance.

4.3 L'organisation matérielle

L'organisation matérielle se distingue de l'organisation physique, dont il vient d'être question dans la section précédente, par la notion de durée de vie, puisqu'elle porte sur des ressources périssables. **Nous définissons donc l'organisation matérielle comme le processus de sélection, d'acquisition, de rangement, de distribution et de contrôle du matériel périssable servant aux activités d'apprentissage réalisées par les élèves.** Il peut s'agir des aliments dans un programme de cuisine ou de restauration, du bois dans un programme d'ébénisterie ou du métal en feuilles dans un programme de ferblanterie-tôlerie. Il faut ajouter à ce matériel de base tous les outils et le matériel accessoire qui seront utilisés pour réaliser les apprentissages pratiques et qui ne seront pas récupérables. Pensons aux produits de nettoyage utilisés en cuisine, au papier de verre, aux vis, aux boulons et aux lames de scie servant en ébénisterie ou encore aux forets, aux rivets ou au matériel de soudage utilisés en tôlerie. Tout ce matériel brut, ces outils et ces accessoires, dont la durée de vie est très courte, ne peuvent pas être amortis sur plusieurs années, contrairement à l'équipement lourd. Ils sont donc comptabilisés d'une manière différente, et leur coût de remplacement est en totalité prévu dans l'estimation des coûts de formation d'un groupe d'élèves donné.

En formation professionnelle et technique, les ressources matérielles, telles qu'elles sont définies ici, constituent une

partie importante des coûts de formation. La maîtrise des compétences des programmes d'études dans le respect des critères de performance correspondant aux exigences à l'entrée sur le marché du travail nécessite que chaque élève réalise de nombreuses activités d'apprentissage qui l'amèneront à fabriquer des produits ou à rendre des services comparables à ceux de l'entreprise.

Parce que ces ressources constituent une partie importante des dépenses de formation, l'établissement d'enseignement a tout intérêt à établir un mode de gestion permettant d'en limiter le coût, tout en respectant les objectifs du programme d'études. On peut généralement définir deux grandes catégories de moyens à mettre en œuvre pour mieux contrôler ces coûts : des moyens d'ordre pédagogique et des méthodes de gestion des achats et des stocks. Commençons par les stratégies pédagogiques, puisqu'elles ont une influence marquante sur la gestion des achats et des stocks.

4.3.1 Les stratégies pédagogiques de contrôle des coûts

On l'a dit, l'approche par compétences en formation professionnelle et technique exige que l'apprenant ou l'apprenante réalise des apprentissages pratiques dans un environnement simulant le mieux possible l'entreprise type dans laquelle il ou elle pourrait travailler. La programmation des activités pédagogiques et le choix des projets de production peuvent contribuer à réduire les coûts liés au matériel selon qu'ils sont laissés à la discrétion de chaque enseignante ou enseignant responsable d'un groupe d'élèves ou qu'ils sont planifiés par une équipe pédagogique et standardisés — ou stabilisés — pour

que tous les élèves inscrits à un même module d'un programme donné réalisent une production identique.

Sur le plan de la gestion des ressources matérielles, la différence est importante. Imaginons d'abord plusieurs enseignantes ou enseignants chargés d'un même module de formation, simultanément ou à différents moments de l'année, concevant chacun leur propre projet de production sans consulter leurs collègues. Dans une situation comme celle-là, on peut même imaginer que les enseignantes et les enseignants changent régulièrement de projets et, qu'à la limite, ils conduisent plusieurs projets distincts simultanément ou, mieux encore, qu'ils laissent le choix des projets aux élèves. Ce manque de planification pédagogique se répercutera sans aucun doute sur le processus de gestion des ressources matérielles et sur leurs coûts. En effet, les enseignantes et enseignants habitués de travailler dans un modèle comme celui-là exigeront que l'établissement acquière et entrepose dans un magasin tout un ensemble de matières premières et d'accessoires susceptibles d'être utiles à la réalisation des projets qu'ils décident d'entreprendre. Le magasin doit donc être capable de répondre sans délai à des demandes de matériaux différents non seulement de par leur nature, mais aussi de par leur taille ou leur structure. La multiplication évidente du stock à acheter et à entreposer pour satisfaire les besoins des enseignantes et des enseignants peut rapidement prendre des proportions inquiétantes. Les coûts supplémentaires impliquent alors l'importance ou la valeur des stocks à maintenir, mais aussi le stockage (surface des magasins occupée, équipement d'entreposage

et manipulation) de même que la perte des avantages d'acheter en plus grande quantité. On peut aussi penser à la qualité du service qui risque d'être diminuée du fait du manque de planification et donc des pénuries de matériel qui se produiront inévitablement au moment où les gens en ont vraiment besoin.

Par contre, dans un environnement où l'ensemble des enseignantes et enseignants responsables d'un module de formation donné se concertent pour concevoir un ou plusieurs projets de production standardisés ou stabilisés, la gestion des ressources matérielles prend une toute autre dimension. D'abord, sur le plan pédagogique on peut penser que les projets retenus correspondent véritablement aux objectifs visés et aux critères de performance établis, puisqu'ils auront fait l'objet d'une analyse approfondie par l'ensemble des membres de l'équipe et qu'ils auront été validés. Surtout, la réalisation du ou des projets en cause pourra faire l'objet d'une planification très précise du point de vue des matériaux à acquérir, des quantités nécessaires en fonction du nombre d'élèves, du moment précis où ils seront utilisés selon le calendrier scolaire et même de la préparation qu'ils peuvent ou doivent subir (débitage de tiges de métal ou découpage de feuilles de tôles dans des dimensions correspondant aux besoins par les magasiniers ou magasiniers, par exemple).

4.3.2 Les méthodes de gestion des achats et des stocks

Comme on vient de le voir, la planification pédagogique est fondamentale si l'on veut optimiser les méthodes de gestion des achats et des stocks. Sans planification pédagogique, les responsables du magasin

de l'établissement de formation doivent se tenir prêts à faire face à toute éventualité comme s'il s'agissait d'une entreprise privée de vente au détail. Ils doivent multiplier les stocks et, malgré tout, être en mesure d'acquérir rapidement et en très faible quantité, si ce n'est à l'unité, les matériaux ou les pièces manquantes. On imagine facilement les répercussions sur les coûts.

Une approche plus rationnelle de la gestion des ressources matérielles, fondée sur une planification pédagogique appropriée, permettra de réduire sensiblement les coûts et d'augmenter la qualité du service. L'analyse détaillée des méthodes de gestion des achats et des stocks dépasse le cadre de cette publication, aussi allons-nous nous limiter à énumérer quelques avantages qu'elles comportent :

- réduction du nombre de pièces et des matériaux bruts, composants ou accessoires aux stricts besoins du cahier des charges établi pour chaque projet de production;
- possibilité de planifier les achats en fonction des besoins exprimés par les enseignantes et les enseignants pour toute l'année scolaire (en fonction du nombre d'élèves et du calendrier des formations);
- diminution du nombre de commandes et augmentation de leur ampleur, d'où la possibilité d'obtenir de meilleurs prix;
- réduction, sinon élimination, des commandes spéciales ou de dernière minute, d'où la réduction des charges associées (commissionnaire et voiture de service, frais de livraison et frais administratifs divers);
- réduction notable des stocks et des espaces de rangement et, conséquemment,

des tâches de manipulation se soldant par une diminution des frais financiers (intérêts sur la valeur des stocks), des coûts d'immobilisation (espace et mobilier de rangement) et des coûts en ressources humaines (tâches de manipulation);

- possibilité de préparer, de distribuer et de contrôler le matériel confié à chaque personne en formation pour réaliser son projet. Tout dépassement peut alors être contrôlé, et des règles claires peuvent être établies relativement à la distribution de matériel supplémentaire.

4.3.3 La diversification des sources de financement

Plusieurs gestionnaires travaillant dans le secteur de l'éducation hésitent à soutenir le développement de la formation professionnelle et technique en invoquant les coûts élevés de cette formation. Si on compare le coût de la formation générale avec celui de la formation professionnelle et technique, il est indéniable que cette dernière nécessite un environnement et des conditions de réalisation qui influent largement sur les coûts.

Une formation professionnelle et technique de qualité coûte cher, mais son absence ou une formation de faible qualité coûte encore plus cher à la société et aux individus. Développement socio-économique et qualification de la main-d'œuvre vont de pair, nécessitant à la base une formation professionnelle et technique efficace et efficiente.

En raison de la nature de ces formations et de leur lien avec les domaines de production de biens et de services, il est possible d'en améliorer l'efficacité, c'est-à-dire atteindre des objectifs de formation

et de qualification en minimisant les coûts, par l'adoption d'une gestion plus ouverte et novatrice des écoles-ateliers.

Plusieurs pays explorent des approches de gestion permettant aux établissements de formation professionnelle et technique de générer des revenus par la vente de biens réalisés pendant les activités d'apprentissage et l'offre de services par les élèves.

À cet effet, il existe plusieurs moyens de contribuer à augmenter l'autofinancement des activités de formation, diminuant ainsi le coût net de la formation professionnelle et technique. Parmi les principales, on peut noter :

- la production et la vente de biens et de services;
- l'entretien et la rénovation des locaux et des équipements scolaires;
- le développement de la formation en entreprise et de la formation continue.

En s'appuyant sur les partenariats locaux et en prenant en considération les pratiques et tolérances en matière de concurrence, un établissement de formation professionnelle et technique peut réduire ses coûts en ressources matérielles en vendant les produits réalisés par les élèves au cours de leur formation ou en offrant des services.

Certains programmes se prêtent davantage à ce type d'intervention. Prenons par exemple le secteur alimentaire, dont les activités pédagogiques impliquent la production de repas, de pâtisseries, de pain ou la transformation de viandes en quantité appréciable. Ces produits peuvent être vendus avec une certaine marge bénéficiaire. Il en est de même pour les métiers du domaine de la construction ou de la mécanique.

Il est en effet possible de réaliser certains travaux allant de la construction à la rénovation domiciliaire, ou encore d'opérer un garage-atelier en générant certains profits et ainsi de réduire les coûts de formation.

Les élèves inscrits dans les filières de formation appropriées peuvent par exemple contribuer à l'entretien d'équipements ainsi qu'à la rénovation ou à l'entretien des locaux de formation. Ceux qui ont entrepris une formation en fabrication mécanique ou en électronique peuvent contribuer à entretenir ou à réparer des équipements scolaires provenant d'autres secteurs de formation.

Il est cependant fondamental, si telle est la voie retenue par un établissement de formation, que ces activités de financement soient assujetties aux contraintes propres à la formation. La production de biens ou de services doit contribuer à l'atteinte des objectifs du programme d'études et s'inscrire dans le cheminement de formation en respectant l'ordre d'acquisition des compétences proposé au logigramme.

Par ailleurs, plusieurs pays ont décentralisé la responsabilité de la formation continue, confiant ce champ d'intervention aux établissements de formation. Cette possibilité de développer certains produits de formation répondant directement aux besoins des entreprises et des individus donne l'opportunité à l'établissement de générer certains revenus. L'établissement de formation devient alors une véritable entreprise de formation dont les activités commerciales peuvent contribuer à une partie de son financement.

Comme on peut le constater, la saine gestion des ressources est possible dans

un établissement de formation, mais elle requiert une coordination entre toutes les personnes concernées, principalement le personnel enseignant, les responsables des achats et du magasin et, bien sûr, les principaux utilisateurs et utilisatrices, c'est-à-dire les élèves. C'est à cette condition que l'on peut parler d'optimisation des ressources.

EN RÉSUMÉ

L'approche par compétences ne se limite pas à une méthode d'élaboration de programmes; elle constitue une nouvelle conception tant de l'organisation et de la prestation pédagogiques que de l'organisation physique et matérielle qui sous-tend celles-ci.

Ainsi, la formation professionnelle et technique, par sa visée même du développement des compétences liées à un métier semi-spécialisé, spécialisé ou technique ne peut se réaliser que dans un environnement qui recrée le plus possible le contexte professionnel dans lequel évoluera l'élève.

En conséquence, l'implantation d'un programme d'études selon l'approche par compétences exige de l'établissement de formation un effort particulier pour recréer, en milieu scolaire, les conditions d'exercice du métier ou de la profession. Une telle situation nécessite généralement la mise à niveau des locaux (construction ou rénovation des bâtiments) et une parfaite maîtrise de l'organisation physique des locaux, c'est-à-dire l'acquisition et l'installation du mobilier, de l'équipement et de l'outillage nécessaires pour réaliser les apprentissages prévus au programme ainsi que de l'organisation matérielle, c'est-à-dire l'acquisition et la

gestion des ressources matérielles (matières ou matériaux périssables) requis aux fins de production lors des activités pédagogiques.

Idéalement, le ministère ou l'organisme responsable de l'élaboration des programmes produira un guide d'organisation ou un cahier des charges pour soutenir l'implantation des programmes d'études. En effet, c'est au cours du processus de développement des programmes que les spécialistes de l'enseignement, de concert avec les spécialistes de la profession ou du métier visé, sont le mieux placés pour reconstituer et modéliser les conditions d'exercice qui prévalent en milieu de travail.

La mise à niveau des ateliers ainsi que l'entretien et le remplacement de l'équipement nécessitent une politique de maintenance et une enveloppe budgétaire annuelle. Le défi n'est pas toujours de construire un atelier et de l'équiper, mais plutôt de conserver l'équipement en bon état et de le renouveler au besoin. Des ententes de partenariat avec les fournisseurs et l'industrie pourraient augmenter les prêts et les dons d'équipement ou de matières premières, ce qui limiterait les dépenses d'exploitation de l'établissement.

Par ailleurs, l'établissement de formation a tout intérêt à établir un mode de gestion de ces ressources qui permette d'optimiser les coûts de la formation tout en respectant les objectifs du programme d'études. On peut généralement définir deux grandes catégories de moyens à mettre en œuvre pour mieux contrôler ces coûts : des moyens d'ordre

pédagogique et des méthodes de gestion des achats et des inventaires. L'établissement peut aussi générer des revenus autonomes en commercialisant les produits réalisés par les élèves ou des services offerts par ceux-ci dans le cadre de leur formation, lorsque c'est possible.

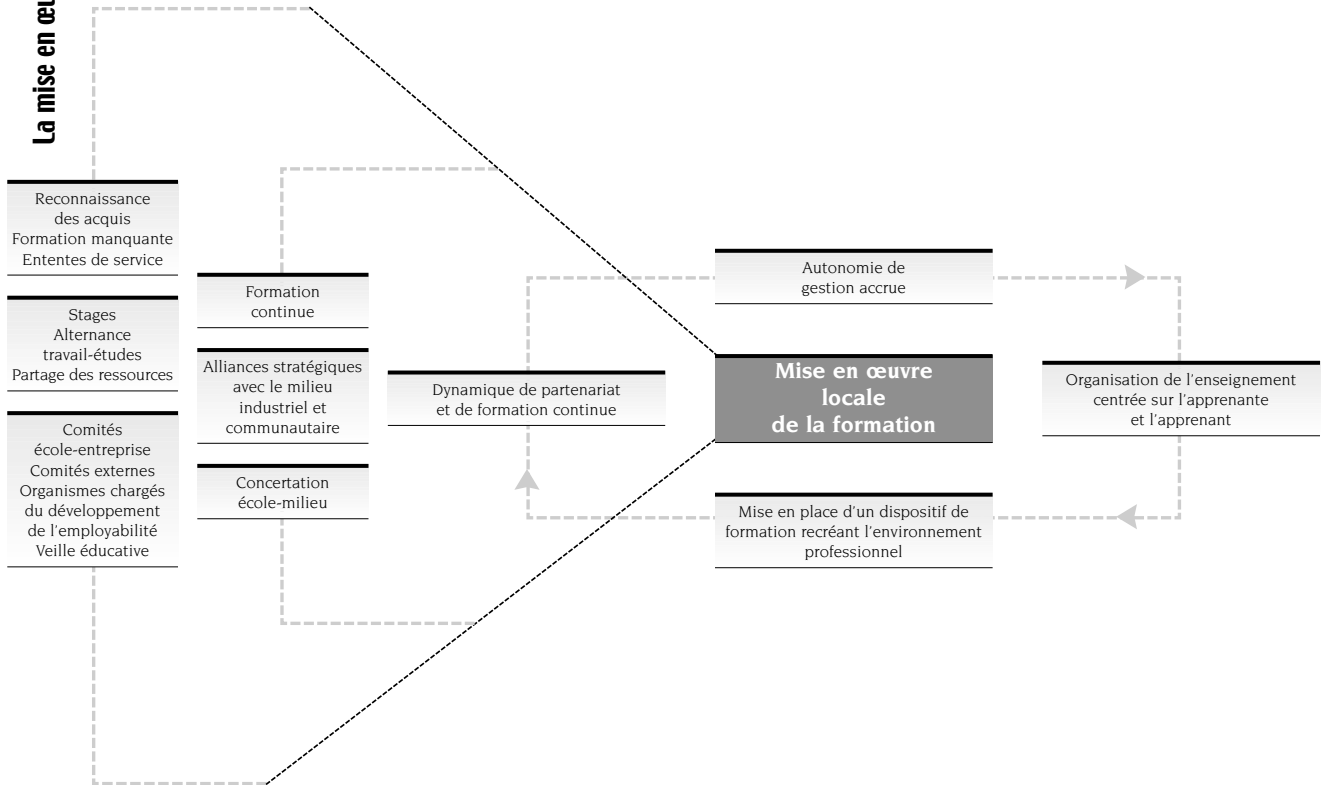
5 La dynamique de partenariat et de formation continue

Pour que la formation professionnelle et technique remplisse sa mission, il lui faut être liée, de façon générale, avec le marché du travail, qu'il s'inscrive dans l'économie marchande ou dans l'économie sociale. Il lui faut également être en contact avec le milieu immédiat, soit celui dans lequel l'établissement est situé.

Le premier aspect a été largement traité dans le cahier sur la gestion centrale de la formation pour ce qui concerne les éléments centralisés de la formation professionnelle et technique, c'est-à-dire ces aspects qui lui assurent une cohérence et une qualité satisfaisant aux attentes des différents milieux dans une perspective de développement global piloté par l'État.

Quant au deuxième, on s'en est rendu compte tout au long de ce cahier, il est nécessaire à une offre de formation de qualité. Les liens entre l'école et le milieu se concrétiseront dans la mesure où l'école sera capable d'établir une dynamique partenariale assortie de concertations et d'alliances avec le milieu et de proposer des activités de formation continue permettant à la main-d'œuvre de se perfectionner pour pouvoir s'adapter aux changements rapides qui affectent le monde du travail, notamment sur le plan technologique.

Figure 7 Dynamique de partenariat et de formation continue



5.1 La concertation école-milieu

Par définition, la concertation repose sur une politique et des pratiques de consultation entre les établissements de formation, les entreprises⁸ et le milieu. Cette concertation se concrétise dans des comités école-entreprise, des comités de programme, des comités sectoriels, des comités externes auxquels participent des représentants ou représentantes de l'établissement ou encore par d'autres modalités favorisant la participation des

différents milieux dans une perspective de développement de l'employabilité et de veille éducative.

5.1.1 Les comités école-entreprise

Les comités école-entreprise, comme leur nom l'indique, sont des comités internes qui visent à assurer l'adéquation entre l'offre de formation de l'établissement et les besoins du milieu en matière de formation de la main-d'œuvre, que celle-ci travaille dans l'industrie ou dans les secteurs de services.

⁸ Dans le texte, la notion d'« entreprise » désigne autant les entreprises marchandes que communautaires.

Les comités de programme

Ces comités peuvent jouer un rôle déterminant en ce qui a trait à la qualité des programmes offerts. Ils sont généralement constitués de personnes issues de la formation professionnelle et technique et des représentantes et représentants des entreprises, marchandes ou communautaires, reliées à un programme spécifique. Il s'agit en fait de regrouper autour d'une même table, dans un souci de cohérence entre la formation et l'emploi, un ensemble de personnes ayant des points de vue et des angles d'analyse différents concernant un même programme. Ainsi, par exemple, un établissement offrant un programme en imprimerie pourrait créer un comité de programme et y associer des enseignantes et enseignants du programme, responsables de la formation, une représentante ou un représentant de la direction, des représentantes et représentants des entreprises d'imprimerie et des personnes qui utilisent ces services. D'autres représentantes et représentants du milieu peuvent de plus avoir des préoccupations d'inclusion à l'égard de certains groupes sociaux spécifiques.

Ces perspectives différentes visent à garantir l'excellence de la formation en examinant :

- les compétences développées dans le programme pour combler les besoins du marché et de la communauté;
- les stratégies éducatives favorisées pour développer ces compétences;
- les modalités d'évaluation de ces compétences;
- l'évolution du métier ou de la profession;
- les ajustements nécessaires pour maintenir l'adéquation du programme aux besoins du marché du travail.

Les comités sectoriels

Les comités sectoriels comportent certaines des caractéristiques des comités de programme quant à leur composition, mais en diffèrent quant à leur objet de discussion. En effet, ici, il n'est plus question d'un programme en particulier, mais plutôt de l'ensemble des programmes d'un même secteur de formation et le regard pluriel est porté par des personnes qui représentent les différents types de métiers et de professions qui se rattachent à ce secteur ainsi que de représentantes et représentants des divers milieux, notamment des groupes de femmes, pour assurer l'équité en ce qui a trait à la formation professionnelle et technique.

Il peut donc y avoir autant de comités sectoriels qu'il y a de secteurs de formation dans l'établissement. Ces comités s'assurent de la qualité de la formation pour l'ensemble du secteur et évaluent la pertinence des programmes par rapport aux besoins du secteur. Ils peuvent recommander la révision de programmes et même leur suppression ou la création de nouveaux programmes. Ils peuvent aussi soutenir l'établissement dans son plan de développement pour ce qui concerne l'implantation de nouveaux programmes. Ils ont un pouvoir de recommandation auprès de l'établissement qui doit appliquer des mesures correctives aux problèmes soulevés, s'il est en son pouvoir de le faire, ou encore qui doit transmettre ces recommandations au maître d'œuvre de la formation professionnelle et technique en ce qui concerne la gestion centrale.

5.1.2 Les comités externes

Les comités de programme et les comités sectoriels favorisent le partage

d'information et les échanges de vues entre l'établissement de formation et le milieu dans lequel il se trouve. Toutefois, ce ne sont pas les seuls lieux de concertation. Il en existe d'autres. Classés ici sous l'expression de comités externes, ils recouvrent une grande diversité de pratiques.

Pour l'établissement, une participation à différents événements suscitant une concertation fait foi de sa volonté de s'assurer de liens suivis et soutenus dans le milieu et avec celui-ci. Ces comités peuvent relever de différents ministères ou autres institutions gouvernementales. Ils peuvent être mis sur pied par des autorités municipales ou régionales, comme la chambre de commerce, de l'industrie ou des métiers. Ils peuvent être sous la responsabilité d'universités, de centres de recherche, d'associations patronales ou syndicales, ou encore d'organismes non gouvernementaux, comme c'est le cas avec des organismes chargés de l'employabilité, dont il sera question dans la section ci-dessous.

Ces comités permettent à des intervenantes et des intervenants provenant de différents milieux socioéconomiques, qui viennent soit de la localité ou de la région, de se réunir et de se concerter sur une base sectorielle ou plurisectorielle, dans une perspective de développement durable.

Les représentantes et représentants des établissements de formation ont le souci de recueillir des informations pertinentes qui permettent d'assurer une certaine cohérence entre la formation et l'emploi, et entre la formation et le développement régional. Ces comités favorisent également l'établissement des premiers liens entre l'école et le milieu dans une

perspective de structuration d'alliances plus soutenues.

La participation ou la mise en place de certains de ces comités font partie du plan de communication de l'établissement de formation. C'est une des modalités privilégiées pour garantir les liens entre l'école et le milieu économique, social, culturel et politique.

5.1.3 Les organismes chargés du développement de l'employabilité

La notion d'employabilité implique la capacité des individus de se voir reconnaître des compétences qui leur permettent d'accéder à un ou à plusieurs emplois. L'employabilité est le plus souvent développée dans le contexte des programmes de formation, mais le marché du travail est en constante évolution et vit des transformations parfois rapides. Aussi est-il intéressant pour les établissements de formation professionnelle et technique d'agir de concert avec les organismes chargés du développement de l'employabilité et de se tenir à l'affût des changements, des postes à pourvoir et des fonctions actuelles ou futures du marché du travail. Ces organismes peuvent de plus être de précieux alliés dans le placement des personnes ayant terminé un programme de formation.

5.1.4 La veille éducative

Dans une certaine mesure, on peut dire que la concertation avec le milieu vise à assurer l'adéquation entre l'offre et la demande de formation, mais aussi à prévoir les besoins à venir ou encore les potentialités de développement durable dans une ville ou une région donnée, sinon à la grandeur de l'État. Pour que cela soit possible, il convient d'établir des

points d'échange et de partage, tels que ceux qui sont décrits dans les sections précédentes, mais aussi de travailler sur les prospectives, notamment par la veille éducative, qui consiste essentiellement à mobiliser et à coordonner les intervenantes et intervenants du milieu de l'éducation et les spécialistes du secteur visé pour repérer et analyser l'information concernant l'évolution du secteur, autant en ce qui concerne les métiers et professions que les systèmes éducatifs et la formation de la main-d'œuvre un peu partout dans le monde, permettant ainsi d'effectuer des prévisions réalistes et de favoriser l'innovation.

Être à l'affût des changements, notamment des nouvelles technologies, n'est pas une attitude qui doit être strictement individuelle. En effet, les directions des différents établissements d'enseignement doivent trouver les moyens de recueillir les éléments de veille. À cette fin, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre. La stratégie des différents comités de formation (école-entreprise, sectoriels ou du conseil d'établissement) a pour sa part déjà été abordée.

Une autre stratégie consiste à recueillir les éléments de veille auprès des différents partenaires, notamment par des sondages, auquel cas la veille est structurée et pilotée par l'établissement, ou par des boîtes de suggestions placées dans des endroits stratégiques, des boîtes vocales ou des cases postales; dans ce dernier cas, l'information est recueillie de façon continue, et les partenaires de l'établissement de formation professionnelle et technique peuvent transmettre leurs commentaires et observations en tout temps. Selon le degré de pénétration et d'accessibilité

des technologies de l'information et de la communication, cette collecte de suggestions peut se faire également au moyen d'un site Web.

Il s'agit d'amener le plus grand nombre possible de personnes vers le questionnement et la prospective et ainsi d'être informé sur l'évolution de la formation professionnelle et technique et de tirer profit des idées de tous. Un comité peut régulièrement traiter l'ensemble des données recueillies pour proposer des synthèses aux instances décisionnelles ou encore aux comités école-entreprise.

En fait, à l'échelle des établissements, bien des directions ont compris l'importance de participer aux activités socio-économiques de leur région et de rendre régulièrement visite aux principaux employeurs de leur ville.

5.2 Les alliances stratégiques avec le milieu industriel et communautaire

Par définition, une alliance consiste en une union contractée par engagement mutuel. En formation professionnelle et technique, les alliances sont aussi forgées sur la base de l'intérêt mutuel. De leur côté, les entreprises et le marché du travail ont besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et l'établissement de formation, de créer un environnement éducatif qui soit le plus près possible de la réalité de l'exercice du métier ou de la profession. À cette fin, il faut à l'établissement, d'une part, des ateliers, des laboratoires, des équipements et du matériel dont les coûts sont souvent très élevés et, d'autre part, un environnement de travail réel. C'est dans ce contexte que les alliances sont profitables aux deux parties. Elles se concrétisent sous forme

de stages, de dispositifs de formation en alternance travail-études, de partage de ressources et d'ententes de services. À chacune de ces modalités correspondent des ententes précises dépendant du dynamisme et de l'intégration de l'établissement de formation dans son milieu, d'une part, et du dynamisme et de l'ouverture des entreprises du milieu à la formation, d'autre part.

5.2.1 Les stages

Un stage consiste en une période de formation ou de perfectionnement dans une entreprise. Il vise à offrir aux personnes en formation la possibilité de travailler dans un milieu de travail réel, tout en exerçant la profession ou le métier choisi. Les stages peuvent être de durée plus ou moins longue, selon qu'il s'agit de stages d'observation ou de stages d'initiation, comme les premiers stages en service de garde ou en soins infirmiers, ou de stages lors desquels les élèves doivent mettre en application les compétences nouvellement acquises.

Par les stages⁹, les entreprises ouvrent leurs portes et permettent aux élèves d'aborder la réalité du milieu du travail pour confirmer ou infirmer leur choix professionnel (stage d'initiation), pour mettre leurs apprentissages en pratique dans un véritable contexte de production (stage d'intégration) ou encore pour effectuer systématiquement des apprentissages qu'il est impossible de faire à l'école faute de moyens et de sujets particuliers (secteur de la santé, par exemple) ou à

cause de contextes particulièrement difficiles à reproduire en milieu scolaire (secteur minier ou forestier, par exemple).

Les stages nécessitent des ententes entre l'établissement de formation et les entreprises. Il s'agit d'abord de déterminer le temps, le lieu, la durée et les méthodes d'encadrement et d'évaluation. Les stages sont d'autant plus formateurs qu'ils s'intègrent au bon moment dans la démarche de formation. Les lieux de stage ainsi que le nombre de stagiaires que le milieu peut accueillir et encadrer doivent être déterminés avec les entreprises. Cet encadrement fait l'objet d'échanges précis avec les entreprises de la région. Souvent, c'est l'établissement lui-même qui affecte des lieux de stage aux élèves, mais il peut arriver qu'il appartienne à ces derniers de les trouver eux-mêmes. Pendant les stages, les élèves ne sont généralement pas rémunérés. Il peut cependant en être autrement lorsque les périodes de présence en entreprise s'ajoutent aux temps officiels de formation comme dans le cas de programmes dits coopératifs. Il faut se rappeler que l'objectif premier d'un stage est la formation; aussi convient-il de s'assurer de l'atteinte de cet objectif et de veiller à ce que les stagiaires ne constituent pas une main-d'œuvre bon marché pour l'entreprise. Il convient de réguler les stages, notamment par le processus d'évaluation qui peut être assumé soit par l'établissement, soit par l'entreprise ou encore par les deux.

Tant les établissements d'enseignement que les entreprises tirent profit des stages.

⁹ Voir à ce sujet le cahier 2 de cette série intitulé *Gestion centrale de la formation*.

Aux premiers, les stages offrent la possibilité d'une pratique en milieu réel qui permet aux personnes en formation d'expérimenter concrètement leur futur métier ou profession. De plus, ils donnent parfois accès à un environnement physique que l'établissement d'enseignement ne peut s'offrir. Les stages constituent aussi souvent une occasion, pour les personnes en formation, de confirmer leur choix d'orientation et ils sont ainsi source de motivation dans la poursuite des études. Pour les entreprises, les stages permettent de participer à la formation pour s'assurer qu'elle répond à leurs besoins. Les stages constituent aussi un mode privilégié de recrutement de nouveaux employés grâce à la possibilité qu'ils offrent d'observer et d'apprécier sur place des hommes et des femmes qui se préparent à intégrer le marché du travail, et ce, sans obligation de les engager.

5.2.2 L'alternance travail-études

L'alternance travail-études est un mode d'apprentissage consistant en une succession répétée, dans un ordre régulier, de périodes de travail et de périodes d'études. En formation professionnelle et technique, elle constitue une modalité de formation particulière dans laquelle les élèves se retrouvent alternativement en milieu de travail et en milieu de formation.

L'alternance travail-études, pour être réussie, nécessite une alliance bien définie entre l'entreprise et l'établissement, chacun de ces milieux ayant des fonctions complémentaires à assumer afin de former une main-d'œuvre qualifiée. Ainsi, le concept de l'alternance travail-études se définit comme une *stratégie éducative* impliquant un *agencement concerté d'activités*

ayant lieu en milieu scolaire et en milieu de travail, et ce, dans le contexte d'une *collaboration* étroite pour ce qui est de la conception et de la mise en place du processus de formation. La méthode de l'alternance nécessite en effet une articulation cohérente et conséquente des périodes passées à l'école et en entreprise, les apprentissages effectués dans chaque milieu s'intégrant dans un processus planifié de formation. Chaque apprentissage effectué dans un milieu est ainsi récupéré et mis à profit dans l'autre milieu.

La formation en alternance comporte des défis de taille et certaines difficultés d'implantation. Elle ne peut pas se résumer à une simple utilisation des lieux de formation mis à la disposition de l'école par l'entreprise. Pour que la formation en alternance puisse donner les résultats escomptés, l'école et l'entreprise doivent montrer qu'elles ont une volonté commune de contribuer à former une main-d'œuvre qui soit la plus qualifiée possible. Pour ce faire, un processus adapté de formation doit être mis en place, et un véritable partenariat doit s'établir sur la base de la complémentarité des milieux de l'éducation et du travail, et ce, dans le respect de leurs rôles respectifs. Les entreprises partenaires doivent posséder une structure organisationnelle forte capable de gérer l'accueil, la formation et l'évaluation des stagiaires. Elles doivent pouvoir mettre à leur disposition du personnel d'encadrement qualifié parmi lequel il est possible de sélectionner une ou plusieurs personnes disposées à recevoir une formation pédagogique particulière. Elles doivent aussi disposer d'une organisation technique et d'une capacité de production permettant de couvrir une gamme suffisante

de travaux en rapport avec les objectifs de formation. Enfin, l'entreprise et tous ses membres (direction, gestionnaires, employés ou employés et syndicats) doivent clairement montrer qu'ils ont la volonté de contribuer à la formation des stagiaires malgré les difficultés qui surviendront inévitablement.

L'alternance travail-études constitue donc une autre façon de concevoir la formation. Les programmes de formation professionnelle et technique conçus sur cette base sont généralement fort appréciés, car ils permettent l'acquisition des compétences prévues grâce à l'utilisation du milieu de travail de façon à favoriser l'atteinte des objectifs. Ils permettent également le transfert, dans une situation de travail réelle, de compétences déjà acquises et l'intégration progressive de l'élève à l'exercice du métier ou de la profession par l'utilisation du milieu de travail pour la consolidation et l'enrichissement de compétences professionnelles déjà acquises en milieu scolaire.

Encore plus que les stages, les programmes d'alternance travail-études requièrent un véritable partenariat entre l'école et l'entreprise. Dans le respect des rôles et des spécificités de chacun des milieux, les programmes d'alternance auront des caractéristiques et prévoiront un partage des responsabilités variant selon la finalité du projet de formation. Le moment et la durée des périodes d'alternances doivent s'articuler dans une logique de formation : il s'agit de bénéficier pleinement tant des apprentissages en milieu de travail pour la formation en établissement que des apprentissages en établissement d'enseignement pour la formation dans le milieu de travail. L'encadrement et

l'évaluation sont partagés entre les différents acteurs dans un souci d'acquisition des compétences. Le temps de présence en milieu de travail peut varier d'un programme à l'autre et du contexte socio-politico-économique d'un pays à l'autre. Il englobe généralement entre 25 et 40 p. cent du temps global de la formation. Puisque les programmes de formation professionnelle ou technique conduisent à l'obtention d'un diplôme émis par l'État ou par l'établissement de formation, il n'est pas étonnant que si ceux-ci sont offerts sous le mode de l'alternance, ils commencent en établissement de formation et s'y terminent. L'entreprise peut participer à l'évaluation des apprentissages, mais la sanction demeure une responsabilité de l'État ou de l'établissement.

Abstraction faite de la difficulté inhérente à leur mise en place, les programmes de formation en alternance travail-études, qui nécessitent une véritable collaboration entre les acteurs de deux milieux contrastés et une véritable coopération dans le projet de formation comportent de nombreux avantages :

- une formation étroitement associée à des contextes de travail réels;
- une motivation accrue des apprenantes et des apprenants qui, d'une part, perçoivent mieux les liens entre les aspects théoriques et les aspects pratiques et qui, d'autre part, peuvent parfois recevoir un salaire pour le travail réalisé en milieu de travail;
- le partage des coûts liés à l'organisation physique et matérielle pour les établissements de formation et des coûts de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre pour les entreprises;

- le partage des ressources humaines dans la formation;
- la mise à jour continue des connaissances du personnel des deux milieux;
- une meilleure connaissance de l'offre de formation par les entreprises.

Si les établissements de formation perçoivent facilement les bénéfices qu'ils peuvent tirer de leur association avec les entreprises, la réciproque n'est pas nécessairement vraie, et ce, surtout si le système de formation professionnelle et technique n'a pas été révisé depuis longtemps, si les programmes de formation sont désuets, s'ils ne correspondent pas à l'évolution du marché du travail, et si une culture de coopération école-milieu n'est pas implantée. Pour les entreprises et selon le secteur d'activité, les coûts peuvent donc paraître élevés et les bénéfices peu évidents. Dans ce cas, et selon les ressources disponibles, l'État peut utiliser des stratégies d'incitation au partenariat par des crédits d'impôt ou d'autres mesures financières ainsi que par des mécanismes de promotion et de soutien.

5.2.3 Le partage des ressources

Les alliances entre les établissements de formation et les entreprises donnent lieu au partage des ressources physiques, matérielles ou humaines. La portée de ces partages peut varier. Ainsi, une entreprise peut permettre aux élèves d'avoir accès à un atelier dont l'établissement ne dispose pas. En contrepartie, l'établissement accorde un soutien financier à l'entreprise pour participer à l'achat de l'équipement, et celle-ci s'engage à son tour à le maintenir en bon état et à le renouveler au besoin.

Une ressource que l'on partage relativement fréquemment est celle des ressources humaines : l'établissement comptant des personnes dont l'expertise est nécessaire au milieu de travail ou encore le milieu de travail disposant de spécialistes que les établissements ne peuvent recruter sur une base régulière. C'est le cas notamment pour le personnel enseignant et professionnel, dont les compétences dans les différents milieux sont souvent complémentaires en formation professionnelle et technique.

5.3 La formation continue

La formation continue consiste en toute activité de formation qui vise l'acquisition, le développement ou le perfectionnement de savoirs ou de compétences nécessaires à la vie professionnelle ou personnelle. Elle s'inscrit ainsi dans le principe contemporain de formation tout au long de la vie et, dans le référentiel de la plupart des gens, elle concerne surtout les adultes. Dans le contexte de la formation professionnelle et technique, la formation continue implique l'acquisition et le maintien des compétences reliées à un métier ou à une profession. Il ne sera question, dans la suite de cette section, que des activités ayant trait à cet aspect.

Du point de vue de l'organisation, la formation continue des adultes, en formation professionnelle et technique, peut être conçue de multiples façons, allant d'une organisation totalement distincte pour les jeunes à une organisation y étant totalement intégrée. Dans le premier cas, il y a une formation professionnelle et technique pour les jeunes et, en parallèle, une formation professionnelle et technique

pour les adultes. Pour les adultes ayant besoin de la formation continue, on pense à des activités de mise à niveau et à des programmes de réorientation. Les activités prévues font partie de programmes ou de parcours distincts conçus en fonction des besoins et des caractéristiques des adultes. Elles sont possiblement offertes dans des lieux différents de ceux qui sont prévus pour la formation des jeunes, ou sous une forme hybride dans les mêmes lieux que pour les jeunes, mais à des périodes et à des moments où ces derniers ne sont pas là, c'est-à-dire sans mixité d'âge. À l'autre extrême, jeunes et adultes sont intégrés dans les mêmes programmes; ils suivent les mêmes activités selon les mêmes horaires, dans les mêmes établissements et avec les mêmes enseignantes et enseignants.

Dans cette situation, le jeune et l'adulte sont tous deux respectés comme des hommes et des femmes adultes et évalués en fonction des compétences acquises. Cette organisation optimise l'utilisation des ressources tant physiques que matérielles et humaines. Toute la formation professionnelle et technique relève d'un même système de formation et est gérée de façon intégrée. Les programmes conçus selon l'approche par compétences permettent ces formules, car les programmes ne sont pas conçus sur la base des caractéristiques des candidates et candidats, mais plutôt sur celles des métiers et des professions.

L'adulte n'est toutefois pas un jeune. Il s'en distingue par son expérience de vie personnelle: il ou elle a possiblement la charge d'une famille, ce qui oblige à prévoir des modalités d'accès particulières. L'adulte se distingue également du jeune

par son expérience de vie professionnelle. La vie personnelle et la vie professionnelle ont toutes deux permis à la personne adulte d'acquérir des compétences. Aussi, aider un adulte à se recycler dans un nouveau métier, parce que le sien n'a plus cours ou que les emplois y étant rattachés ont disparu, ou encore l'aider à se mettre à jour pour maintenir ses compétences ou en acquérir de nouvelles exigent des modalités particulières, puisqu'il possède déjà des compétences. L'adulte rebute à réapprendre ce qu'il sait déjà. C'est pourquoi il faut déterminer ce qu'il sait et ce qui lui manque, d'où le double volet de la reconnaissance des acquis et de la formation manquante.

5.3.1 La reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis est un moyen qui permet d'évaluer et de reconnaître officiellement ce qu'une personne connaît ou sait faire, peu importe où, quand et comment elle a acquis ses compétences. Ce ne sont pas les années d'expérience qui sont reconnues, mais bien ce qui a été appris grâce aux diverses expériences de vie ou de travail. Comme on le voit, cette définition est tout particulièrement favorable aux adultes, puisque leur expérience plus longue leur a permis d'acquérir de multiples compétences.

On parle, de nos jours, de reconnaissance des acquis autant que de validation des compétences. La première expression est plus spécifique de l'univers scolaire et éducatif et la deuxième, du monde du travail. La première vise à déterminer ce que les personnes savent déjà afin de leur reconnaître des acquis et de leur éviter d'avoir à suivre des activités de formation ne leur apprenant rien de plus que

ce qu'elles savent déjà. La deuxième vise à reconnaître ce que les personnes savent déjà afin de leur permettre d'accéder à un autre poste, à un autre emploi, à un autre niveau d'emploi ou encore à un autre métier. En milieu scolaire, l'objectif est de permettre un parcours plus rapide pour parvenir à une sanction officielle sous forme de diplôme permettant à la personne d'accéder à un nouveau milieu de travail, de se maintenir à son poste ou d'avoir un meilleur poste. En milieu de travail, l'objectif est de favoriser et de faciliter la mobilité professionnelle. Les deux notions visent l'employabilité, et c'est pour cette raison qu'en formation professionnelle et technique les deux expressions recouvrent à peu près les mêmes réalités. Les acquis en milieu de formation sont déclinés sous forme de compétences, assurant ainsi une jonction entre le monde de l'éducation et celui du travail.

Ainsi, faire reconnaître ses acquis peut permettre à une personne :

- de mieux se qualifier sur le marché du travail;
- d'améliorer ses chances d'obtenir un emploi ou une promotion;
- d'établir un bilan de ses compétences;
- d'obtenir un diplôme sans réapprendre ce qu'elle sait déjà;
- de préciser ses besoins de formation ou de perfectionnement.

Toutefois, la reconnaissance des acquis n'est pas chose facile. Les établissements d'enseignement utilisent essentiellement trois méthodes pour effectuer cette reconnaissance : les tests, les recommandations d'équivalence ou de substitution d'unités de formation et l'évaluation individuelle

ou le bilan de compétence. Les établissements ont recours à des tests de différents types pour valider les compétences acquises. Il peut s'agir d'un examen concernant un savoir particulier ou de l'exécution d'une tâche selon des consignes et un temps déterminés. Les recommandations d'équivalence ou de substitution se font sur analyse de dossiers décrivant le parcours de formation et le parcours professionnel des demandeuses et demandeurs. L'évaluation individuelle, quant à elle, se concrétise de plus en plus par la production d'un portfolio. Il s'agit pour le candidat ou la candidate de monter un dossier témoignant de ses compétences. Ces techniques ont en commun de faire appel à une évaluation pour valider les acquis d'une personne. Ce que l'on cherche à faire, c'est éviter qu'une personne suive des activités de formation pour acquérir des compétences qu'elle possède déjà.

5.3.2 La formation manquante

La reconnaissance des acquis a pour conséquence de réduire ou de modifier le parcours de formation dans un programme donné afin de l'ajuster en fonction des besoins de l'individu et de lui permettre de ne suivre que les activités nécessaires pour décrocher un diplôme. C'est là-dessus que réside la notion de formation manquante.

Établir le profil de la formation manquante d'une personne peut être facile; c'est le cas notamment quand il s'agit d'une mise à niveau ou d'un perfectionnement relatif à un programme existant. Il suffit alors de déterminer les compétences non maîtrisées et d'inscrire la personne aux activités qui lui permettront de les acquérir.

La formation manquante peut être plus difficile à établir, notamment pour les personnes ayant déjà un bon parcours professionnel ou encore pour les femmes au foyer. Il s'agit alors d'une réorientation de carrière qui possiblement ne se fera pas seulement sur la base d'une réaffectation. En fait, ce qui est difficile, c'est de bien cerner les compétences acquises afin de définir la formation manquante.

Les spécialistes en ingénierie de la formation doivent alors mettre au point des activités de formation destinées à répondre aux besoins du milieu dans une logique de formation continue et en fonction du développement des entreprises, et ce, à l'extérieur du cadre d'un programme déterminé. Ces deux dimensions sont abordées dans la section qui suit.

5.3.3 Les ententes de services

Le partage des ressources (dont il a été question à la section 5.2.3) conduit naturellement à des ententes de services, tout particulièrement en ce qui concerne les entreprises marchandes, qui doivent aujourd'hui s'adapter à des situations nouvelles, à la mondialisation des marchés et aux fluctuations de l'économie. Les établissements de formation peuvent aider les entreprises à bien se développer en proposant des activités de formation continue et de perfectionnement de la main-d'œuvre dans les différents secteurs d'activité.

Le partenariat entre les milieux scolaire, industriel et social peut permettre aux établissements de formation professionnelle et technique de participer activement à la croissance socioéconomique de leur région en prévoyant et en soutenant l'évolution technologique et organisationnelle

des entreprises. Dans cette perspective, les établissements d'enseignement peuvent mettre en commun leur savoir-faire, leurs connaissances et leur expérience, formant ainsi un réseau fort et polyvalent au service des individus, des entreprises et des organisations, et ce, non seulement dans une région donnée, mais aussi dans l'ensemble du territoire national.

Les services que les établissements de formation professionnelle et technique peuvent offrir sont à la mesure des besoins. Il peut s'agir :

- de l'identification et de l'analyse des besoins de formation d'un milieu précis ou d'une entreprise donnée;
- de l'élaboration de programmes de formation en fonction de besoins particuliers;
- de l'organisation, de l'évaluation et du suivi d'actions de formation;
- de la conception de matériel didactique;
- de l'évaluation des acquis et de l'établissement du bilan des compétences;
- du soutien pédagogique;
- du diagnostic organisationnel;
- de l'analyse de la situation de travail;
- de la mesure du rendement.

On le voit, ces services sont à la frontière de la formation initiale et de la formation continue, l'un alimentant l'autre et vice-versa. Ils peuvent s'adresser à tous les types d'entreprises, qu'elles soient petites, moyennes ou grandes, à des regroupements d'entreprises et d'organismes publics et parapublics ou encore à des d'entreprises d'envergure nationale et internationale.

Grâce à ces services, les établissements de formation professionnelle et technique

peuvent suivre de près les besoins du milieu, qui bénéficie quant à lui :

- d'une sanction reconnue avec attestation officielle de l'État ou de l'établissement d'enseignement;
- de ressources de qualité en raison du personnel qualifié qui travaille dans les établissements de formation professionnelle et technique;
- d'un investissement rentable, en autant que l'État ait pris des mesures législatives et économiques dans ce sens;
- de services flexibles qui s'adaptent à la culture particulière, aux besoins et aux exigences du milieu, contribuant ainsi au développement des compétences de la main-d'œuvre.

EN RÉSUMÉ

L'établissement de formation professionnelle et technique ne peut remplir sa mission sans être en relation avec le milieu immédiat. Ces liens se matérialisent dans une dynamique partenariale composée de modalités de concertation et d'alliances avec le milieu, modalités construites à partir d'intérêts communs et partagés. Tant l'économie marchande que l'économie sociale ont besoin d'une main-d'œuvre qualifiée qui sait évoluer avec les changements économiques, sociaux et culturels en cours.

C'est dans ce contexte que s'établissent les liens entre la formation initiale, la formation continue et le développement social et économique d'une localité ou d'une région. En effet, le développement local et régional ainsi que les besoins en formation continue alimentent la formation initiale et lui assurent sa pertinence par les multiples contacts entre l'établissement et le milieu. L'établissement peut susciter la participation de gens du milieu dans des comités école-entreprise, qui veillent à l'adéquation de programmes spécifiques ou de l'ensemble d'un secteur de formation, mais il peut également s'assurer d'une représentation de l'établissement sur des comités externes mis sur pied par des autorités municipales, régionales ou ministérielles, des chambres de commerce, de l'industrie ou des métiers, des universités, des centres de recherche, des associations patronales ou syndicales, ou encore des organismes non gouvernementaux, tels des organismes chargés de l'employabilité.

Pour l'établissement, sa participation à différents événements suscitant une

concertation fait foi de sa volonté de s'intégrer au tissu économique et social de son milieu et de participer activement à son développement. La qualité de ces contacts favorisera la mise en place d'alliances nécessitant un engagement plus soutenu qui prendra la forme de stages, de programmes en alternance travail-études et de partage des ressources physiques, matérielles et humaines si importantes en formation professionnelle et technique.

Ces échanges entre l'établissement et le milieu conduisent tout naturellement à la formation continue, une formation qui s'adresse autant à la population adulte de la région qui a besoin de formation pour se trouver un emploi qu'à la main-d'œuvre en emploi. Dans un cas, il s'agit d'une formation destinée aux personnes sans emploi qui désirent intégrer ou réintégrer le marché du travail ou se réorienter vers de nouveaux secteurs. Dans l'autre, il s'agit de formation visant la mise à niveau, le recyclage ou le développement de nouvelles compétences; elle est donc destinée aux personnes déjà en emploi et aux entreprises.

Pour tenir compte convenablement des besoins des adultes, on veillera à ne pas leur faire apprendre ce qu'ils savent déjà, et ce, en établissant un système de reconnaissance des acquis et de définition de la formation manquante.

CONCLUSION

Tous les efforts consentis par les différents intervenants et intervenantes dans la refondation d'un système de formation professionnelle et technique trouvent leur aboutissement dans la mise en œuvre de la FPT dans les établissements de formation. Ces intervenants proviennent de différents milieux, comme par exemple du milieu politique ou administratif (ministères et organismes d'État) et du milieu socioéconomique, en particulier du monde du travail.

L'implantation de programmes d'études fondés sur l'approche par compétences exige un changement fondamental de perspective par rapport à un enseignement plus traditionnel, autant sur le plan de la pédagogie que sur celui de l'organisation des dispositifs de formation. Elle nécessite l'adhésion de tous et une grande capacité d'adaptation. Le personnel enseignant est convié à modifier son rôle traditionnel basé sur la transmission des savoirs et à placer l'élève au centre d'un processus favorisant l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans une approche pédagogique renouvelée.

Mettre à la disposition des élèves et du personnel enseignant des dispositifs d'enseignement (locaux, équipement) se rapprochant du contexte réel de travail, soutenir le cheminement des élèves, cerner les problèmes pouvant affecter la réussite, développer des stratégies visant à favoriser l'insertion des diplômées et diplômés dans le marché du travail, favoriser l'ouverture de l'établissement de formation sur son milieu, établir des partenariats et des réseaux de collaboration, mettre en

œuvre la formation continue et les services aux entreprises, voilà quelques-uns des défis qui se présentent et que l'ensemble du personnel de l'établissement de formation sera invité à relever.

Les attentes sont élevées et ne sauraient être atteintes sans la mise en œuvre de moyens adéquats tant au niveau des ressources humaines, physiques, matérielles que financières.

L'approche de gestion de ces établissements, quant à elle, devra être revue. En effet, on observe de plus en plus une tendance à la décentralisation des pouvoirs accordant ainsi plus d'autonomie aux gestionnaires d'établissements.

La mise en place d'un conseil d'établissement permet de soutenir celui-ci dans le choix de ses priorités, la gestion de ses ressources et la reddition de comptes, tout en facilitant la gestion locale et en renforçant son ouverture et ses relations avec le milieu. Disposant d'une autonomie accrue et de mécanismes de liaison et de coordination plus efficaces avec ses principaux partenaires locaux, l'établissement de formation est alors mieux placé pour assumer ses responsabilités premières en matière de formation professionnelle et technique et pour développer des services complémentaires en matière de formation continue ou de services aux entreprises. Dans un tel contexte, les conditions d'une véritable gestion par résultats se trouvent réunies.

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

Annexe

Fiche synthèse

