

Université de Montréal

*Intégration de l'approche par compétences québécoise^s dans la
réorganisation du système de formation professionnelle
en Tunisie : représentations des partenaires.*

Par
Yves Delas

Département d'administration et de fondement de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation
Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise es arts
en sciences de l'éducation
option éducation comparée

juin, 2004

© Yves Delas, 2004



LB

5

U57

2004

V. 017

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures
Ce mémoire intitulé :

Intégration de l'approche par compétences québécoise dans la réorganisation du système de formation professionnelle en Tunisie : représentations des partenaires.

Présenté par :

Yves Delas

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

président-rapporteur _____

Claude Lessard, directeur de recherche _____

membre du jury _____

Date _____

Résumé

Cette recherche porte sur les projets de coopération internationale en formation professionnelle et précisément sur les perceptions générées par une réalisation québécoise en Tunisie. Ce projet, le programme Pricat-compétences, constitue le pilote de l'implantation de l'approche par compétences en Tunisie. L'objet de la recherche est de comparer les représentations des partenaires québécois et tunisiens, concernant les résultats générés par cette coopération.

Étant donné le nombre restreint de recherches portant sur le sujet, nous sommes en présence d'une recherche qualitative, les données ont été recueillies sur place, en Tunisie et au Québec. Ce mémoire est composé de quatre chapitres.

Dans le premier chapitre nous situons la recherche en définissant les concepts et le cadre de référence ainsi qu'en expliquant les choix méthodologiques.

Dans le deuxième chapitre, nous examinons la place de la formation professionnelle dans les pays industrialisés et particulièrement au Québec.

Dans le troisième chapitre nous situons la place de la formation professionnelle québécoise dans les projets de développement internationaux.

Dans le dernier chapitre, nous décrivons le projet PRICAT-compétences qui s'est déroulé en Tunisie, puis nous comparons les perceptions des partenaires avec les points de vue officiels. Pour finir, nous interprétons les résultats et nous comparons les perceptions des partenaires terrain avec les objectifs annoncés.

Mots-clés : formation professionnelle, approche par compétences, coopération internationale, Québec, Tunisie

Abstract

The object of this study is to international cooperation projects in vocational education and more precisely on the perceptions of a recent project between Quebec and Tunisia. This project « Pricat-competences program » is the first in a series to be on the implementation of the competency-based approach in Tunisia. Our goal in this study is to compare the results of both Quebec and Tunisian teams on this international cooperation project.

Since there are very few studies on the subject, this research is based on a qualitative approach where data was collected on site in Quebec and Tunisia. This thesis contain four chapters.

In the first chapter, we establish and define the parameters of the research and explain the method of analysis.

In the second chapter, we take a look at where vocational training stands in industrialized countries and more specifically in Quebec.

In the third chapter we establish where vocational training in Quebec stands in international development projects.

In the last chapter, we describe the Pricat-competences project which took place in Tunisia and then compare the perceptions of the joint collaborators with official point of views. Finally, we interpret the results and compare the perceptions of the on-site collaborators with the initial objectives.

Keywords : vocational training, competency-based approach, international cooperation, Quebec, Tunisia,

Table des matières

Résumé	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des sigles et abréviations.....	xi
Dédicace	xiv
Remerciements.....	xv
INTRODUCTION	1
1 CHAPITRE PREMIER	7
EXPLICITATION DES BUTS POURSUIVIS PAR LA RECHERCHE ET DE LA MÉTHODOLOGIE	7
1.1 LES PROBLÈMES SOULEVÉS PAR LA RECHERCHE	7
1.2 L'OBJET DE LA RECHERCHE	8
1.3 LA QUESTION DE LA RECHERCHE	8
1.4 DÉFINITION DES CONCEPTS ET CADRE DE RÉFÉRENCE	8
1.5 PRÉSENTATION DES CONCEPTS	9
1.5.1 <i>Les concepts clés</i>	9
1.5.2 <i>Les concepts généraux théoriques</i>	12
1.5.3 <i>Les concepts généraux opérationnels</i>	14
1.6 CADRE DE RÉFÉRENCE	16
1.7 STRATÉGIE DE RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	17
1.7.1 <i>La nature de la recherche</i>	17
1.7.2 <i>Les sources de données</i>	18
1.7.3 <i>Choix des répondants</i>	18
1.7.4 <i>Choix de l'outil de cueillette des données</i>	19
1.7.5 <i>Le questionnaire</i>	19
1.8 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	23
1.8.1 <i>Analyse des résultats</i>	23
1.8.2 <i>Interprétation des résultats</i>	23
CHAPITRE II – LA FORMATION PROFESSIONNELLE	25
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'HISTOIRE EUROPÉENNE	25
LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTEMPORAINE	27
TROIS CONCEPTIONS DE L'ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	30

2.3.1	<i>La France et l'engagement de l'État</i>	31
2.3.2	<i>L'Allemagne et le système dual</i>	39
2.3.3	<i>Les USA et la prédominance du secteur privé</i>	45
LE QUÉBEC ENTRE L'EUROPE ET L'AMÉRIQUE		53
2.4.1	<i>Organisation du système scolaire</i>	53
2.4.2	<i>L'enseignement primaire</i>	54
2.4.3	<i>L'enseignement secondaire</i>	55
2.4.4.	<i>L'enseignement collégial</i>	55
2.4.5	<i>L'enseignement et la recherche universitaires</i>	57
2.4.6.	<i>La formation professionnelle et technique</i>	58
2.4.7	<i>Le financement</i>	61
2.4.8.	<i>Les enseignants</i>	64
2.4.9	<i>Une double appartenance</i>	66
2.5	LA TUNISIE UN SYSTÈME EN RÉORGANISATION	67
2.5.1	<i>Organisation du système scolaire</i>	68
2.5.2	<i>L'enseignement de base</i>	69
2.5.3	<i>L'enseignement secondaire</i>	74
2.5.4	<i>L'enseignement supérieur</i>	76
2.5.5	<i>La formation professionnelle</i>	77
2.5.6	<i>Le financement</i>	84
2.5.7	<i>Les enseignants</i>	84
2.6	CONVERGENCES ET DIVERGENCES ENTRE LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION	86
2.6.1	<i>La France, l'Allemagne et les USA</i>	86
2.6.2	<i>Le Québec et la Tunisie</i>	90
2.7	L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	94
2.7.1	<i>La compétence : un concept aux multiples définitions</i>	94
2.7.2	<i>L'approche par compétences : quelques définitions</i>	100
2.7.3	<i>Les origines de l'approche par compétences et la formation professionnelle</i>	102
2.7.4	<i>L'approche par compétences au collégial</i>	106
2.7.5	<i>L'approche par compétences au primaire et au secondaire</i>	109
2.7.6	<i>L'approche par compétences et l'évaluation</i>	112
2.7.7	<i>L'approche par compétences : questionnements et remise en question</i>	114
2.8	LE QUÉBEC ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	119
2.8.1	<i>Un savoir faire établi de longue date</i>	119
2.8.2	<i>Un bilan positif</i>	121
2.8.3	<i>Un rayonnement international</i>	122
2.8.4	<i>Un cadre conceptuel bien défini</i>	125
2.8.5	<i>Une mise en application délicate</i>	136
2.9	LA TUNISIE ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	138
2.9.1	<i>Les objectifs de la réforme du système éducatif tunisien</i>	138
2.9.2	<i>L'évaluation du système tunisien</i>	139
2.9.3	<i>La nouvelle réforme tunisienne vers l'approche par compétences</i>	141
2.9.4	<i>Le point de vue des coopérants et partenaires locaux</i>	143
2.10	CONCLUSION	145
CHAPITRE III – LA COOPÉRATION INTERNATIONALE		147
3.1	LA COOPÉRATION INTERNATIONALE	147
3.1.1	<i>Définition</i>	147

3.1.2	<i>Les aspects politiques</i>	148
3.1.3	<i>Le Canada et la coopération internationale</i>	149
3.1.4	<i>L'ACDI</i>	150
3.1.5	<i>Les coopérants canadiens</i>	151
3.2	LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LA COOPÉRATION INTERNATIONALE	157
3.2.1	<i>Recension des écrits concernant la formation professionnelle dans les pays en voie de développement</i>	158
3.2.2	<i>La formation professionnelle et les grandes organisations</i>	160
3.2.3	<i>La formation professionnelle partie intégrante de l'éducation de base</i>	161
3.2.4	<i>La formation professionnelle entre éducation et productivité.</i>	162
3.2.5	<i>La formation professionnelle et l'UNEVOC (1991)</i>	165
3.2.6	<i>Le Congrès international de Séoul (1999)</i>	166
3.3	LES COMMISSIONS SCOLAIRES QUÉBÉCOISES ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT	173
3.3.1	<i>Les Agences d'exécution</i>	174
3.3.2	<i>La composition des appels d'offre</i>	174
3.3.3	<i>Les répondants aux appels d'offre.</i>	177
3.3.4	<i>Les regroupements de commissions scolaires.</i>	177
3.3.5	<i>Le contenu des soumissions</i>	178
3.4	CONCLUSION	179
CHAPITRE IV – LE CAS DE LA TUNISIE		181
4.1	LES ORIGINES	181
4.2	LE MARCHÉ EUROPÉEN	184
4.3	L'EXEMPLE DU PORTUGAL	184
4.4	LA MISE À NIVEAU DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN TUNISIE	186
4.5	LE PROJET DE MISE À NIVEAU DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MANFORM)	186
4.6	LE PROGRAMME PRICAT-COMPÉTENCES	187
4.6.1	<i>Les objectifs annoncés du PRICAT-compétences</i>	187
4.6.2	<i>Les résultats du PRICAT-compétences du point de vue officiel</i>	189
4.7	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	194
4.7.1	<i>Les représentations des partenaires tunisiens</i>	194
4.7.2	<i>Les représentations des partenaires québécois</i>	197
4.8	COMPARAISON ET ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS DES PARTENAIRES TUNISIENS ET QUÉBÉCOIS	201
4.8.1	<i>Profil des répondants</i>	201
4.8.2	<i>Perceptions de l'implication des enseignants tunisiens en formation professionnelle</i>	202
4.8.3	<i>Perceptions de l'implication des personnels administratifs tunisiens</i>	202
4.8.4	<i>Perceptions de l'implication des personnels d'encadrement des centres de formation professionnelles tunisiens</i>	203
4.8.5	<i>Perceptions quant aux évaluations et ajustements en cours de projet</i>	203
4.8.6	<i>Perceptions quant aux effets du projet</i>	203
4.8.7	<i>Perceptions quant à la coopération</i>	204
4.8.8	<i>Perceptions quant aux modèles nationaux de coopération</i>	204
4.9	INTERPRÉTATION	205
4.10	DISCUSSION	209
4.11	CONCLUSION	214

CONCLUSION GÉNÉRALE	217
1 L'OBJET ET LA QUESTION DE LA RECHERCHE	217
2 LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	218
3 LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA COOPÉRATION INTERNATIONALE	220
4 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	223
LES RECHERCHES FUTURES	225
BIBLIOGRAPHIE	226
RÉFÉRENCES INTERNET	236
ANNEXES	238
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE QUÉBEC	239
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE TUNISIE	246

Liste des tableaux

Tableau I :	Dépenses par secteurs d' éducation en Allemagne en pourcentage du budget public total public et du produit national brut pour 1995	42
Tableau II :	dépenses publiques par secteur d'éducation en Allemagne pour l'année 1995	43
Tableau V :	Dépense de programmes du gouvernement du Québec, selon le secteur (en %)	63
Tableau VI :	Dépense globale d'éducation par rapport au PIB, Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)	64
Tableau VII :	Matières et horaire hebdomadaire du Premier cycle de l'enseignement de base en Tunisie :	71
Tableau VIII :	Matières et horaire hebdomadaire du Deuxième cycle de l'enseignement de base en Tunisie :	71
Tableau IX :	Taux de redoublement Au premier cycle du primaire en Tunisie	72
Tableau X :	Taux d'abandon Au premier cycle du primaire en Tunisie.....	72
Tableau XI :	Nombre moyen d'élèves par classe au 2ème cycle de l'enseignement de base et au secondaire en Tunisie	74
Tableau XII :	Évolution des effectifs en formation professionnelle par opérateurs et par genre de 1993 à 1998 (formations normalisées) en Tunisie	82
Tableau XIII :	Évolution des effectifs en apprentissage par opérateurs et par genre de 1993 à 1998 (formation qualifiantes non-normalisées) en Tunisie.....	82
Tableau XIV :	Total des effectifs en formation professionnelle et en apprentissage de 1993 à 1998 en Tunisie.....	82
Tableau XV :	Tableau récapitulatif des effets de la TFP de 1993 à 1997 en Tunisie	84
Tableau XVI :	Evolution des dépenses en éducation de 1990 à 1998 en Tunisie	85
Tableau XVII :	Approches pédagogiques.....	108
Tableau XVIII :	Les valeurs idéologiques de la compétence	117

Liste des figures

Figure 1:	Organisation de la formation professionnelle en France.....	32
Figure 2 :	Études secondaires en France après le collège	33
Figure 3:	Études supérieures en France après le baccalauréat.....	34
Figure 4:	Recrutement social des différentes filières en France.....	37
Figure 5:	Le système d'enseignement en République fédérale d'Allemagne.....	40
Figure 6:	Le système d'enseignement aux Etats-Unis	47
Figure 7 :	Répartition de la population par programme d'études aux Etats-Unis.....	51
Figure 8 :	Organisation du système scolaire québécois.....	54
Figure 9 :	Évolution de l'effectif total en formation professionnelle et technique. ensemble du Québec 1993-1994 à 2001-2002.....	59
Figure 10 :	Évolution du nombre de diplômes délivrés en formation professionnelle (DEP, ASP, AFP) et technique (DEC). ensemble du Québec de 1993 à 2000.....	59
Figure 11:	Le système d'enseignement en Tunisie.....	69
Figure 12 :	Composantes de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique.....	126
Figure 13 :	Processus de formulation de politiques.....	127
Figure 14 :	Processus de gestion centrale de la formation.....	130
Figure 15 :	Processus de développement des programmes d'études.....	132
Figure 16 :	Mise en œuvre locale de la formation.....	134
figure 17 :	La notion d'efficacité à l'étranger.....	156

Liste des sigles et abréviations

ACCC :	Association des collèges communautaires du Canada
ACDI :	Agence Canadienne de Développement International
ACSAQ :	Association des commissions scolaires anglophones du Québec
APC :	Approche par compétences
APD :	Aide publique au développement (pour le Canada)
ATFP :	Agence tunisienne de la formation professionnelle
AUCC :	Association des universités et collèges du Canada
BEP :	Brevet d'enseignement professionnel
BIE :	Bureau International d'Éducation
BIT :	Bureau International du Travail
BTP :	Brevet de technicien professionnel
BTS :	Brevet de technicien supérieur
BM :	Banque Mondiale (voir WB)
CAD :	Comité d'aide au développement (de l'OCDE)
CAP :	Certificat d'aptitudes professionnelles
CEFPET :	Centre de formation des professeurs de l'enseignement technique
CEMEQ :	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CENAFFIF :	Centre national de formation des formateurs et d'ingénierie de formation
CFA :	Centre de formation des apprentis
CFP :	Centre de formation professionnelle
CIDE :	Consortium international de développement en éducation
CNFCPP :	Centre National de Formation continue et de Promotion Professionnelle
CSDM :	Commission scolaire de Montréal
DACUM :	Developing a Curriculum
DEA :	Diplôme d'études approfondies
DESS :	Diplômes d'études supérieures spécialisées
DEUG :	Diplôme d'enseignement universitaire général
DGFP :	Direction Générale de la Formation Professionnelle
DGE :	Direction Générale de l'Emploi

DGNE :	Direction générale de la normalisation et de l'évaluation
DGOEQ :	Direction générale de l'observatoire national de l'emploi et des qualifications
DGPPP :	Direction générale de la prospective, de la planification et de la programmation
DUT :	Diplôme universitaire de technologie
ENNA :	Écoles normales d'apprentissage
ENS :	École normale supérieure
ETP :	Enseignement technique et professionnel
FCSQ :	Fédération des commissions scolaires du Québec
FP :	Formation professionnelle
FMI :	Fonds monétaire international
GRICS :	Gestion des réseaux informatiques des commissions scolaires
ISSET :	Instituts supérieurs d'études technologiques
ISFM :	Instituts supérieurs de formation des maîtres
ISO:	International Organization for Standardization
IUFM :	Institut universitaire de formation des maîtres
MANFORME :	Mise à niveau de la formation professionnelle et de l'emploi
MC :	Mention complémentaire
MEQ :	Ministère de l'éducation du Québec
MFPE :	Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi
MSC :	Manpower Services Commission
OCDE:	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT :	Organisation Internationale du Travail
OMC :	Organisation mondiale du commerce
ONG :	Organisation non gouvernementale
ONISEP :	Office National sur les Enseignements et les Professions
ONU :	Organisation des Nations Unies
OVAE :	Office of Vocational and Adult Education
PAS :	Plan d'ajustement structurel
PRICAT :	Programme de renforcement institutionnel canadien en Tunisie
PRIMTAF :	Programme de Renforcement institutionnel en Matière de Technologique en Afrique Francophone
PRONAFOC :	Programme National de Formation Continue
RCCFC :	Réseau des Cégeps et des Collèges Francophones du Canada

SOFAD :	Société de formation à distance
TFP :	Taxe sur la Formation Professionnelle (en Tunisie)
TVE :	Technical and Vocational Education
UMA :	Union du Maghreb Arabe
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation / Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture
UNEVOC :	UNEVOC is UNESCO's International Project on Technical and Vocational Education
UNO :	United Nations Organisation
RFA :	République fédérale d'Allemagne
WB, WBG :	World Bank, The World Bank Group ou Banque Mondiale

À Suzan

« Si tu sais méditer, observer et connaître... »

Rudyard Kipling

Remerciements

Je tiens ici à remercier Claude Lessard, mon directeur de recherche, d'avoir cru en ce projet et de m'avoir guidé tout au long de sa réalisation, je remercie aussi Guy Pelletier qui m'a fait profiter de son expertise dans le domaine.

Je remercie encore tout particulièrement Nicole Kobinger et Serge Blondeau du CIDE qui ont toujours répondu à mes demandes et m'ont ouvert leurs portes malgré un contexte parfois difficile.

Je remercie enfin tous les partenaires québécois et tunisiens du projet Pricat-compétences, que j'ai interrogés, pour leur précieuse collaboration. Sans eux ce mémoire n'existerait pas.

Introduction

La mondialisation, qui fait régulièrement la une de nos journaux écrits ou télévisés, semble solidement établie dans le contexte économique et politique contemporain. Cette mondialisation comprend bien des aspects : ouverture des marchés, sécurité mondiale, pauvreté des pays en développement, circulation des biens, etc.

Le caractère irréversible de cette mondialisation, et la connaissance plus approfondie de ses tenants et aboutissants, nous amènent à faire le constat suivant : l'enrichissement des nations occidentales, qui semblait être une conséquence de leur supériorité technique et que l'on croyait sans fin, s'avère dorénavant être intimement liée à la prospérité et à la sécurité générales. Cette interdépendance met au grand jour l'importance de l'aide et de la coopération internationale, au cœur de la politique étrangère de tous les pays industrialisés et des grandes organisations internationales.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à un aspect très pointu de cette aide et très précisément à la coopération québécoise réalisée en formation professionnelle dans les pays en développement.

L'étude entend comparer les lignes directrices des gouvernements et des grandes organisations et les perceptions des intervenants sur le terrain. Nous essayons ainsi de savoir, par l'entremise des personnels impliqués sur le terrain, dans quelle proportion les objectifs que se fixent les institutions sont atteints. Pour ce faire, nous recueillons, à l'aide

de questionnaires, les perceptions des partenaires et nous les analysons en faisant un lien constant avec les buts visés et les politiques énoncées par les instances gouvernementales.

La formation professionnelle de base, celle qui mène à la pratique d'un métier, est sans conteste un parent pauvre de l'éducation formelle. Préjugés défavorables contre le travail manuel, manque de prestige des métiers aux yeux de la population, refus d'une certaine idée de la culture ouvrière, pressions familiales, les raisons ne manquent pas aux jeunes pour orienter leurs études aux antipodes de la formation professionnelle.

Pourtant, les résultats de ce type de formation sont incontestables en terme de placement et également de salaire. Le Groupement Interuniversitaire de Recherche en Formation Emploi (GIRFE) publiait en novembre 1999 les résultats d'une enquête menée auprès de diplômés montréalais du secondaire professionnel: 15 mois après leurs études, ces diplômés travaillaient dans une proportion de 83 % avec un salaire moyen hebdomadaire de 540 \$. À Montréal les grandes entreprises comme Johnson et Johnson, Standard Paper Box, Bombardier, Pratt and Withney embauchent à pleines portes des diplômés de la formation professionnelle pour entretenir leur appareil de production mais aussi pour opérer des machines de plus en plus complexes et rapides. Les salaires horaires offerts par ces entreprises se situent généralement entre 18 \$ et 22 \$ auxquels s'ajoutent des bénéfices marginaux proportionnels à la taille des joueurs. À Montréal encore, fin 1999, les olympiades mondiales de la formation professionnelle ont attiré des participants des cinq continents, le secteur privé a investi des sommes considérables pour y assurer sa visibilité et les entreprises se sont arraché les participants des compétitions. Le candidat de la Corée du Nord en techniques d'usinage avait bénéficié d'une année complète d'entraînement et sa médaille d'or lui a rapporté, chez lui, emploi et maison et automobile: à travers lui et ses

performances un pays tout entier exhibait ainsi les possibilités de son appareil de production et la haute qualification de sa main d'œuvre.

Ces grandes entreprises, ces gouvernements n'agissent pas dans un esprit humaniste ou philanthropique : ils assurent la pérennité de leur développement et de leur croissance à venir. Cette croissance passe par des machines complexes et des personnels qualifiés pour les opérer et éventuellement pour les réparer.

Le Canada fait partie des pays occidentaux industrialisés qui possèdent un appareil de production moderne et qui œuvrent dans le domaine des hautes technologies : à ce titre, il possède une expertise en ce qui concerne la formation de la main d'œuvre. Cette formation de la main d'œuvre se fait dans les entreprises et aussi dans le système scolaire au sein du réseau des commissions scolaires et des Cégeps pour le Québec. Cette expertise de la formation de la main d'œuvre a une autre caractéristique : elle est transférable et donc exportable. Les pays en voie de développement, pour assurer leur avenir, ont un besoin urgent de se doter d'une structure industrielle, autonome et adaptée, pour pouvoir se développer dans le cadre de la mondialisation : ils doivent donc former leur main d'œuvre de façon efficace.

Le Québec, en matière de formation de la main d'œuvre, possède des particularités qui le positionnent de façon très favorable sur le marché international de la formation pour de nombreux pays. En premier lieu, le Québec est francophone et cela lui permet de rejoindre bon nombre de pays d'Afrique du Nord, d'Afrique Sub-saharienne et même des pays du Moyen-Orient. Il va sans dire que bon nombre des pays de ces régions sont en plein effort de développement et qu'ils recherchent des expertises venant de systèmes ayant fait leurs preuves. À ce titre, et c'est le second élément, le Québec peut se vanter d'avoir réussi en matière de formation de la main d'œuvre : les techniques du collégial donnent aux

employeurs des techniciens efficaces et la formation professionnelle du secondaire, partie de zéro après la réforme de 1986, connaît dans la majorité des domaines technologiques un franc succès. Les enquêtes du MEQ de 1997 rapportent que plus de 90 % des employeurs jugent que leurs recrues de la formation professionnelle du secondaire sont compétentes : une compétence surtout moyenne (50,3 %), souvent élevée (40,9 %). Les résultats sont sensiblement les mêmes en ce qui concerne les formations du collégial où les niveaux de compétences jugés moyens (41 %) ou élevés (46 %) représentent 87 % des réponses des employeurs interrogés. De plus, le Québec, de par sa faible population qui permet des structures plus légères que celles de la France par exemple, et de par les moyens financiers qui sont investis en formation professionnelle, offre l'avantage de posséder des programmes récents parce que mis à jour régulièrement. Un autre avantage des programmes québécois est d'offrir des formations exclusivement techniques et beaucoup plus axées sur la pratique que celles des programmes français. En effet, en France, la formation professionnelle du secondaire comprend encore aujourd'hui une formation générale en français, en mathématiques, en anglais, en histoire et en géographie et, d'une manière générale, elle est beaucoup plus orientée vers la théorie qu'ici. Nous n'élaborerons pas sur ces différences d'orientation et de contenu, nous nous contenterons de dire qu'elles sont sans doute le résultat de l'histoire, des rapports sociaux et d'un esprit cartésien d'un côté, et d'une culture anglo-saxonne, de l'autre. Quoi qu'il en soit, les programmes québécois permettent d'offrir des formations plus proches de la réalité de l'industrie, plus courtes, plus axées sur la pratique et donc plus efficaces à court terme.

Dans le cadre de cette recherche, nous examinons, à partir d'exemples concrets, comment les pays en voie de développement travaillent en coopération avec les grandes organisations internationales et des réseaux de l'éducation à travers le monde pour se doter rapidement

d'outils performants de formation de la main d'œuvre. Précisons à ce propos que tous les pays en voie de développement sont demandeurs, mais que, pour des raisons de priorité et aussi de pré-requis, la formation professionnelle se dispense principalement dans les plus riches et les plus industrialisés de ces pays. En effet, on peut difficilement former des techniciens si l'on ne s'est pas auparavant attaqué au problème de l'analphabétisme, et il est superflu de former ces mêmes techniciens, s'il n'existe aucune industrie susceptible de les employer. Pour que l'étude soit possible, il fallait donc trouver un pays francophone, possédant les critères de développement dont nous avons parlé et si possible déjà en relation avec le Québec. L'étude permet, nous l'espérons, de dégager les éléments qui facilitent la mise en place et la réussite de programmes de coopération entre pays industrialisés et en développement.

Les faits saillants qui ressortent pourront, par la suite, servir de base pour l'établissement d'une liste de conditions nécessaires à la bonne marche de la mise en place de programmes de formation professionnelle dans d'autres pays. Pour arriver à une telle généralisation, nous prenons comme hypothèse de départ que, quel que soit le pays, la problématique et les besoins sont sensiblement les mêmes et que les solutions trouvées seront transférables. Cette hypothèse reste bien sûr à vérifier.

Le présent document est constitué de trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous situons la recherche en définissant les concepts et le cadre de référence ainsi qu'en expliquant les choix méthodologiques.

Dans le deuxième chapitre, nous examinons la place de la formation professionnelle dans les projets de développement internationaux en effectuant un historique de la formation professionnelle de l'Antiquité à nos jours, puis en analysant l'organisation de la formation professionnelle en France, en l'Allemagne et aux États-Unis. Ceci nous permet de situer le

ystème québécois en regard des autres pour ensuite déterminer comment il se positionne au sein de projets de formation professionnelle sur la scène internationale.

Dans le dernier chapitre, nous traitons du projet PRICAT-compétences qui s'est déroulé en Tunisie et pour cela nous décrivons le projet avant de comparer les perceptions des partenaires aux points de vue officiels canadiens et tunisiens.

1 CHAPITRE PREMIER

Explicitation des buts poursuivis par la recherche et de la méthodologie

Dans ce chapitre, nous mettons en place le cadre dans lequel s'est effectuée la recherche. Pour cela nous examinons les problèmes que soulève celle-ci et, partant de là, nous énonçons l'objet et la question de recherche. Nous définissons ensuite les concepts et le cadre de référence avant d'indiquer les choix que nous avons faits concernant les stratégies de recherche et la méthodologie.

1.1 Les problèmes soulevés par la recherche

Les problèmes soulevés par la recherche concernent l'application du discours des Gouvernements et des grandes organisations. Ces États et Institutions travaillent, entre autres, pour le développement durable, l'éradication de la pauvreté et l'autonomie des pays en développement; ils publient des plans d'action et financent des programmes afin d'atteindre ces objectifs. Dans tous les documents examinés dans le cadre de cette recherche, les grandes orientations sont présentes, depuis les bailleurs de fond : Banque Mondiale, ONU, ACDI; jusqu'aux partenaires du terrain : Commissions scolaires, Cégeps. Pourtant, au-delà du discours officiel, il est difficile d'évaluer si les réalisations sont réellement fidèles aux orientations mises de l'avant par les États et les institutions. Nous

proposons ici, par une enquête sur le terrain, de comparer les représentations des partenaires et de les comparer aux objectifs décrits dans les documents officiels.

1.2 L'objet de la recherche

L'objet de la recherche est :

La comparaison des représentations des partenaires québécois et tunisiens, concernant les actions menées, en formation professionnelle, par des organismes québécois.

1.3 La question de la recherche

La question de recherche est posée de la façon suivante :

Quelles sont les perceptions générées à court terme et à moyen terme, par les projets de coopération québécoise dans les pays qui améliorent ou réorganisent leur système de formation professionnelle?

1.4 Définition des concepts et cadre de référence

La première question à se poser avant d'aller plus loin est de savoir quel choix sera fait entre un cadre conceptuel, un cadre de référence et un cadre théorique. Dans le cas qui nous intéresse, et tenant compte des lectures déjà faites, il semble que la définition des concepts-clés s'impose. Même si le domaine de l'éducation est connu de tous, la formation professionnelle et la coopération internationale possèdent des particularités qu'il convient de définir afin d'éviter des erreurs ultérieures d'interprétation. Une fois les concepts définis, nous mettons en place un cadre de référence qui formalise l'énoncé des concepts en s'appuyant sur la littérature relative à la formation professionnelle et au développement via la coopération internationale.

Construire ou présenter un cadre théorique ne paraît pas réaliste dans le contexte. En effet, nous avons vu qu'il n'existait pas une littérature très abondante concernant la formation professionnelle et le manque de matériel rend les risques d'introduire des biais trop importants et de fausser la recherche.

Pour ces raisons, nous avons choisi de définir les concepts clés afin de préciser le sens de chacun des termes auxquels nous allons faire référence et par la suite mettre en place un cadre de référence pour préciser les limites de l'étude.

1.5 Présentation des concepts

Pour retrouver les concepts de la recherche, nous partons du titre de celle-ci qui est, rappelons le : *Intégration de l'approche par compétences québécoise dans la réorganisation du système de formation professionnelle en Tunisie : représentations des partenaires.*

Partant de là, nous allons définir ce que les termes employés signifient dans le cadre de l'étude. Dans les lignes qui suivent, ces définitions permettent de préciser le sens que prennent les termes formation professionnelle, industrie et métier mais aussi pays en voie de développement, organisations internationales et partenaires québécois pour ne citer que les principaux. Dans la première partie de cette section, nous définissons les concepts clés de cette étude; ceux-ci sont au nombre de cinq et la définition que nous en donnons est théorique. Nous définissons ensuite des concepts plus généraux reliés à la recherche, et qui peuvent être soit théoriques, soit opérationnels.

1.5.1 Les concepts clés

Représentation : le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie définit une représentation mentale comme étant une « construction intellectuelle momentanée, qui

permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive » (Raynal, Rieunier, 1997 :320). Les définitions sont cependant quelque peu différentes selon que l'on prenne celles issues de la psychologie cognitive (« schéma cognitif qui sélectionne, structure les informations et oriente les comportements » (Postic, De Ketele, 1988 cités dans Raynal et Rieunier, 1997 :322)) ou de la psychologie sociale qui définit une représentation sociale comme une façon d'appréhender les événements de la vie courante, les données de l'environnement, les informations qui circulent et les personnes de notre entourage (Jodelet dans Raynal, Rieunier, 1997 :322). Pour leur part, Bonardi et Roussiau avancent l'hypothèse que les représentations sociales sont bâties autour d'un système central qui « comprend des éléments de la mémoire collective des groupes et qui conditionne le sens de chacun des éléments de la périphérie » (Bonardi et Roussiau, 1999 :87-88); ces auteurs reconnaissent à ce système une fonction génératrice, quant à la création ou à la transformation de la signification des éléments du dit système, et une fonction organisatrice quant à la pondération de chacun des éléments.

Partenaire : le mot partenaire désigne généralement la personne avec laquelle une autre partage ou entreprend quelque chose. Le dictionnaire de la communication (1991 :351) précise cependant à ce propos que : « *Selon qu'il s'agisse ou non d'une situation conflictuelle, le partenaire est perçu de manière positive ou négative : adversaire ou associé* ». Ceci montre que des partenaires peuvent travailler sur un projet commun tout en vivant des conflits. Pour le ministère canadien des Affaires Étrangères et du Commerce International, les partenaires canadiens comprennent les ONG, le secteur privé, les

universités et les collèges, la jeunesse, les organisations professionnelles ainsi que les gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux.

Partenariat : à propos du mot partenariat, le Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation rappelle pour commencer que la racine du mot vient à la fois de l'ancien français, avec le mot *parçonier* qui signifie propriétaire indivis, et du latin avec *partito* qui signifie partage, séparation. Le pour et le contre, l'association et la division sont donc présents dans le mot. La définition qu'en donnent Sirotnik et Goodlad, dans Champy et Étévé (1994 :719-720) met en relief cette ambivalence : « *Accord de collaboration mutuelle entre partenaires égaux travaillant ensemble à réaliser leurs propres intérêts tout en résolvant des problèmes communs* ». Bautier, Gonnin-Bolo et Zay, pour leur part, écrivent que « *Le minimum de définition du partenariat comprend l'engagement dans une action commune négociée* » (dans Champy et Étévé, 1994 :719-720).

Coopération : pour la coopération, nous prenons, pour commencer, la définition du dictionnaire Robert (1985 :910) qui est : « *Action, fait de participer à une œuvre commune. Entente en vue d'une action commune, en parlant des groupes humains (pays, nations,...)* ». Le Centre Canadien d'Étude et de Coopération Internationale dit pour sa part que les termes coopération et coopérant font référence à trois notions : le travail dans un pays en développement, le travail réalisé en équipe avec des techniciens professionnels nationaux des pays en développement, et l'équité, le redressement des écarts entre pays riches et pays pauvres. Au sein de cette coopération, nous trouvons des partenaires tels que décrits plus haut.

Formation professionnelle (FP) : pour définir la formation professionnelle, nous utilisons la définition du BIE relatif à l'enseignement technique et professionnel (ETP) en tant que préparation à l'exercice d'une profession, et qui est la suivante: « se réfère à toutes formes d'enseignement technique et professionnel destinées à préparer

des étudiants à exercer des professions et à occuper des emplois nécessitant des connaissances et des qualifications techniques. Cet enseignement doit être distingué de la « formation technique et professionnelle » qui est généralement plus spécialisée et dont les orientations sont plus directement pratiques que celles de l'enseignement technique et professionnel. Ce type d'enseignement est généralement dispensé dans le cadre du système éducatif, et peut être combiné avec des stages de formation pratique dans les entreprises. Il est conçu pour permettre l'acquisition de connaissances assez étendues en même temps que les qualifications pratiques essentielles en vue d'une profession déterminée, mais il est de caractère préparatoire et ne qualifie pas l'étudiant pour une fonction spécifique dans un emploi donné. Cette qualification s'acquiert généralement par une formation plus spécialisée en cours d'emploi » (IBE - UNEVOC, 1984).

1.5.2 Les concepts généraux théoriques

Enseignant formateur : il s'agit d'une personne qui apporte son expertise du métier et de la façon de l'enseigner à d'autres enseignants en formation professionnelle, particulièrement aux enseignants des pays en développement en ce qui nous concerne. Le BIE donne la définition suivante pour cette catégorie de personnels en leur donnant le nom de professeur d'école normale technique: *« Professeur intervenant au titre de « formateur » dans la préparation initiale et dans le perfectionnement en cours d'emploi des professeurs de l'enseignement technique et professionnel. Les titres et qualifications de ces « formateurs » varient d'un système éducatif à l'autre, mais ils sont généralement du niveau universitaire »* (IBE - UNEVOC, 1984).

Métier : Pour définir le terme métier nous utilisons la définition du Larousse qui est : *« Profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal; toute activité dont on tire des moyens d'existence. »* Le BIE quant à lui donne la définition suivante d'une profession ou d'un métier: *tout type de travail déterminé, manuel ou non, effectué pour le compte d'un employeur, pour son propre compte et dont on peut tirer ses moyens d'existence. Le terme « métier » est souvent réservé à un travail au niveau d'ouvrier ou artisan, le terme « profession » ayant une acceptation*

plus large, les expressions « *métier qualifié* » ou « *métier soumis à l'apprentissage* » désignent un métier pour l'exercice duquel une période de formation systématique est exigée officiellement et permet d'atteindre le niveau d'ouvrier qualifié (IBE - UNEVOC, 1984).

Politiques : pour définir ce qu'est une politique en éducation, nous nous appuyerons sur la définition que donne le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994 :768) : « *Il n'y a donc politique de l'éducation que dans la mesure où l'éducation dépend d'un État, qu'il s'agisse d'ailleurs d'un État centralisé ou de collectivités politiquement organisées au niveau régional, communal ou d'associations* ». La politique de l'éducation concerne ses aspects institutionnels : les lois qui y sont rattachées et les moyens de les mettre en œuvre. Downey (1988 :11), pour sa part, soutient que les valeurs et les désirs de la société créent des demandes, que les autorités gouvernementales doivent prendre en compte, et que ces demandes sont résolues par la création de politiques. En ce qui concerne les politiques, Downey (1988 :54) préfère donner leurs caractéristiques essentielles plutôt que d'adopter l'une ou l'autre des définitions usuelles qui sont à son avis inappropriées. Ces caractéristiques sont que les politiques reflètent les valeurs dominantes de la société, qu'elles sont des déclarations d'intentions, des guides, qu'elles sont tournées vers l'avenir, qu'elles sont des directives pour l'action et qu'elles laissent place à l'interprétation pour ceux qui les mettent en œuvre.

Analyse de politiques : l'analyse de politiques ne possède pas de définition nette, elle se situe à mi-chemin entre la recherche et la prise de décision en matière de politiques. Downey (1988 :40), à ce propos, cite Dye qui affirme : « *l'analyse de politiques c'est la description et l'explication des causes et des conséquences de l'activité d'un gouvernement* ». Downey (1988 :40) cite également Quade, pour qui l'analyse de politiques

est un ensemble d'activités « *qui génère et présente des informations dans le but de renforcer les bases pour que les faiseurs de politiques exercent leur jugement* ». Lorsque nous parlons d'analyse politique, il faut également parler des analystes politiques (policy analyst) qui sont définis par *The International Encyclopaedia of Education* (1994 :4550) comme étant des « *personnes expressément désignées pour réduire le fossé entre les chercheurs et les faiseurs de politiques et apporter des connaissances permettant d'agir plus directement, plus rapidement et de façon plus pragmatique sur les politiques publiques* ». Ces analystes se retrouvent dans la plupart des gouvernements, grandes organisations ou grandes entreprises et influencent significativement les preneurs de décision.

Dans le cadre de notre recherche, nous analysons les politiques déjà existantes des différents acteurs. Cette analyse pourrait influencer la mise en place de ce que Downey (1988 :54) appelle une mégapolitique (megapolicy), qui prend en compte un grand nombre de politiques de moindre importance, ou encore influencer la révision de politiques existantes.

ACDI : Agence Canadienne de Développement International. L'ACDI est l'organisme du gouvernement canadien, créé en 1968, qui administre environ 80 % de l'aide publique au développement du Canada (APD). Pour 1998-1999 le budget de l'APD s'élevait à 2 milliards de dollars.

1.5.3 Les concepts généraux opérationnels

Industrie : Par industrie, on comprendra l'ensemble des entreprises, organismes ou administrations susceptibles d'employer les finissants de la formation professionnelle quel que soit le pays dont on parle.

Enseignant en formation professionnelle : Personne qui enseigne un métier dans un pays en développement ou au Québec. Dans le cadre de la recherche, et ce afin de ne pas alourdir le texte, le terme enseignant, employé seul, peut désigner un enseignant en formation professionnelle.

Partenaires québécois : les partenaires québécois sont les cégeps, les commissions scolaires et les agences d'exécution qui mettent en œuvre l'implantation des programmes de formation professionnelle ou réalisent des actions dans les pays en voie de développement.

Action : lorsque nous parlons d'action, nous désignons l'ensemble des gestes posés et des prestations offertes par les partenaires québécois, pour la mise en place de nouveaux programmes. Ces actions, selon la réalité du terrain, peuvent être le développement de curriculum, l'étude des besoins, le conseil en terme d'achat de matériels, la création et la fourniture de matériels didactiques, la formation des formateurs. Cette liste n'est pas exhaustive, elle permet de découvrir quelles sont les forces ou les faiblesses des partenaires québécois lorsqu'ils œuvrent dans les pays en développement.

Pays en voie de développement ou pays en développement: tous les pays en voie de développement sont demandeurs de formation de la main d'œuvre. Cependant, pour des raisons de priorité et aussi de pré-requis, la formation professionnelle se dispense principalement dans les plus riches et les plus industrialisés de ces pays. En effet, la formation de techniciens ne peut se faire si l'on ne s'est pas auparavant attaqué au problème de l'analphabétisme. Il doit en outre exister une industrie susceptible d'employer ces techniciens dans le pays concerné pour que l'effort fait en matière d'éducation soit utile. Dans le cadre de l'étude, les critères de développement nécessaires pour étudier comment s'effectue le transfert de savoir faire entre les pays très industrialisés et ceux en

cours d'industrialisation seront les suivants : les pays que nous appelons en voie de développement doivent avoir un taux d'alphabétisation élevé ou en forte progression et posséder une industrie déjà établie ou en croissance. Selon la Banque Mondiale (2001 :4-5), le taux moyen d'analphabétisme du continent africain est de 41 % et le PNB moyen de 492 \$ US par habitant. Les taux d'analphabétisme peuvent varier selon que l'on est en Afrique du Nord ou en Afrique Sub-Saharienne, dans une zone urbaine ou rurale. Au Maroc, par exemple, le taux d'analphabétisme se situe autour de 50 %, ce qui place le pays en 32^{ième} position sur 53 pays africains; cependant, selon le gouvernement marocain, ce taux tomberait autour de 35 % dans les zones urbaines. En ce qui concerne le PNB, le Maroc se place au 12^{ième} rang avec plus de 1000 \$ par habitant. (Banque Mondiale 1999)

Grandes organisations internationales : Par grandes organisations internationales, on désigne les organisations telles que l'ONU, l'UNESCO, la Banque Mondiale et qui de par leurs politiques, influencent la réalisation de projets concernant la formation professionnelle dans les pays en voie de développement.

Agences d'exécution : Organismes auxquels est confiée, généralement par appel d'offre, la réalisation des projets de l'ACDI en ce qui a trait à la FP. Ces agences d'exécution engagent ensuite des personnels qui iront sur le terrain, au sein des commissions scolaires ou des établissements d'enseignement.

1.6 Cadre de référence

Le cadre de référence s'articule autour de deux axes :

Le premier axe situe la formation professionnelle et technique dans l'ensemble du système éducatif depuis ses origines, et permet de déterminer l'importance accordée à la formation professionnelle en terme de valeurs sociales ou culturelles.

Le deuxième axe met à jour l'importance qu'accordent les gouvernements et les grandes organisations à la formation professionnelle, pour le développement des nations. Il s'appuie sur les politiques et les orientations de ces acteurs et les rapports des sommets concernant la formation professionnelle. En ce qui concerne les documents des grandes organisations, les rapports de conférences et des congrès constituent les principales sources de documentation. Nous synthétisons, à l'aide de ces documents, les orientations et les politiques des grandes organisations vis-à-vis la formation professionnelle. Pour ces sources, nous ne remontons pas plus loin que 1987, date du premier Congrès international de l'UNESCO sur le développement et l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel, tenu à Berlin. Ce congrès avait mené à la création de l'UNEVOC, un projet de développement et d'amélioration de l'enseignement technique et professionnel encore en activité à l'heure actuelle.

1.7 Stratégie de recherche et choix méthodologiques

Dans une première étape, nous définissons dans ce paragraphe le type de recherche que nous avons faite, en fonction du sujet et de ses particularités et nous expliquons comment nous avons sélectionné nos sources de données et les répondants. Dans un deuxième temps, nous montrons comment nous avons construit et administré le questionnaire d'enquête.

1.7.1 La nature de la recherche

La recherche est de nature empirique et exploratoire. En effet, la quantité réduite de matériel concernant la formation professionnelle, et plus encore dans le domaine de la coopération québécoise dans les pays qui améliorent ou réorganisent leur système de formation professionnelle, empêche de s'appuyer sur des théories existantes ou de faire la vérification de résultats de recherches antérieures. Nous analysons donc les représentations des intervenants pour tenter de répondre à notre question de recherche. La quantité réduite

de matériel nous amène également à préférer une approche qualitative par laquelle nous pouvons explorer le sujet en profondeur à partir d'un matériel restreint mais significatif.

1.7.2 Les sources de données

Selon Mayer et Ouellet (1991 :40), un bon échantillon en recherche qualitative est constitué de personnes « *qui témoignent de façon intéressante et pertinente de l'objet de l'étude* ». Les personnes interrogées ne sont donc pas représentatives de la population au sens statistique, mais elles devront, selon Deslauriers (1991 :58, dans Mayer et Ouellet 1991 :40), produire le maximum d'informations et des faits nouveaux. Dans cette optique, nous avons donc un échantillon typique ou intentionnel et les données ont été recueillies auprès des partenaires québécois et tunisiens impliqués dans le projet PRICAT-compétences. Nous comprenons par partenaires impliqués, les personnels québécois et tunisiens qui ont travaillé sur le terrain à l'implantation du projet.

1.7.3 Choix des répondants

Le choix des répondants présentait plusieurs difficultés et a fait l'objet de nombreuses discussions et réflexions pour parvenir à sa forme définitive. Le projet initial était de questionner l'ensemble des intervenants dans la hiérarchie, c'est-à-dire de l'ACDI jusqu'aux intervenants terrain en ce qui concerne le Canada, et pour la Tunisie, des responsables dans les ministères jusqu'aux enseignants en poste dans les centres de formation professionnelle. Le fait d'interroger des personnels à tous les niveaux risquait cependant d'introduire un biais dans la recherche dont le but est de comparer les représentations des partenaires avec les objectifs des organismes qui dispensent les programmes de coopération. En effet, les personnels d'encadrement à des niveaux supérieurs sont, de par la nature de leur emploi, imprégnés du discours officiel et risquaient de répondre en fonction des objectifs dictés par les organismes, plutôt qu'en fonction d'un

réalité de terrain dont il sont éloignés dans les faits. Pour éviter d'introduire ce type de biais, le choix des répondants s'est donc porté sur des personnes ayant travaillé sur le terrain à la mise en œuvre du PRICAT-Compétences. Pour la partie québécoise, il s'agit des experts qui ont travaillé à la mise en place sur le terrain, donc des personnels qui ont visité et travaillé dans les centres de formation tunisiens et qui sont des enseignants en formation professionnelle au Québec. Pour la partie tunisienne, les personnes interrogées sont des enseignants mais aussi des directeurs de centres qui ont participé sur le terrain à l'implantation du projet. Le fait que le chercheur soit lui-même un enseignant en formation professionnelle a permis d'établir des liens étroits avec les personnes interrogées, qui échangeaient avec un confrère autant qu'elles répondaient aux questions, et aussi d'appréhender précisément les problématiques rencontrées lors de la réalisation du projet.

1.7.4 Choix de l'outil de cueillette des données

En ce qui concerne la cueillette des données, l'éloignement des répondants ciblés rendait la collecte d'informations problématique. Pour résoudre ce problème, le choix de la méthode de collecte s'est porté sur le questionnaire. Cette forme d'investigation permettait de rendre possible le recueil des opinions de l'ensemble des intervenants et de vérifier si des perceptions communes émergeaient des différents partis.

1.7.5 Le questionnaire

Nous connaissons les limites du questionnaire et les difficultés que représentent son élaboration et son administration; cependant, dans le contexte, il a permis de rejoindre des personnes très éloignées sur le plan géographique. Son élaboration devait être faite soigneusement et pour cela nous avons suivi les six étapes préconisées par Kornhauser et Sheatsley (1977 :533, dans Mayer et Ouellet 1991 :278) qui sont :

1. Décider de l'information à rechercher;

2. Décider du type de questionnaire à employer;
3. Rédiger une première ébauche;
4. Réexaminer et réviser les questions;
5. Éprouver le questionnaire une première fois;
6. Faire la mise au point finale du questionnaire et définir son mode d'emploi.

1.7.5.1 Construction du questionnaire

Pour construire le questionnaire, nous sommes partis des documents cadre du PRICAT-compétences. Ces documents définissent les objectifs à atteindre du PRICAT-compétences et contiennent aussi les résultats du projet. Nous avons donc pris comme base de construction du questionnaire les objectifs annoncés et les résultats produits, afin de pouvoir comparer ceux-ci avec les représentations des acteurs terrain. Cette base de construction permettait de rester en lien avec le cadre de référence de cette recherche et de rendre possible l'analyse des résultats en relation avec celui-ci.

Nous avons ensuite décidé que les premières questions seraient des questions destinées à recueillir des informations d'ordre général sur les personnes interrogées, que le corps du questionnaire serait composé de questions fermées de type choix de réponses et que la fin du questionnaire comprendrait des questions semi-ouvertes et ouvertes afin de privilégier l'approche qualitative que nous avons choisie. Les questions d'ordre général permettent de définir les catégories socioprofessionnelles et éventuellement de déceler des schémas de fonctionnement en fonction des formations de base ou des expériences professionnelles de chacun. Les questions type choix de réponse permettent de vérifier précisément l'atteinte ou non des objectifs du projet et d'obtenir des réponses faciles à traiter. Les questions ouvertes enfin laissent la place à l'interviewé pour élaborer et préciser sa propre pensée. L'ensemble du questionnaire a en outre été construit pour que le temps de traitement

n'excède pas 30 minutes au total; des contacts téléphoniques et des entrevues ont été réalisées pour préciser le sens des questions ouvertes afin que leur interprétation soit le plus juste possible.

La mise au point du questionnaire a nécessité près d'une dizaine de transformations; il a été créé sous forme papier et sous forme de document électronique avec des cases à cocher à l'aide de la souris et des zones de texte à remplir. La méthode de diffusion retenue était de contacter les personnes interrogées par courrier électronique et de leur envoyer le questionnaire en fichier joint, mais aussi leur proposer un envoi par courrier ou télécopieur, s'ils le désiraient. L'envoi du document électronique était accompagné du mode d'emploi relatif à la manière de répondre au questionnaire, à la façon de l'enregistrer et de l'expédier une fois complété. Le mode de transmission et de réexpédition avait préalablement été testé pour faciliter la rédaction du mode d'emploi.

1.7.5.2 Administration du questionnaire

Du fait des contraintes de lieux, l'administration du questionnaire devait se faire par voie électronique pour les participants tunisiens et directement par entrevues pour les participants québécois.

Dans la réalité, les contacts avec la Tunisie se sont révélés très laborieux à établir et les questionnaires ont été remplis lors d'une mission effectuée par le chercheur en Tunisie. Tous les participants tunisiens du projet, dont le nombre était restreint au départ, n'ont pu être contactés en raison des changements d'affectation, des promotions et des départs à la retraite. Il en ressort cependant que le nombre de tunisiens rencontrés est identique à celui des Québécois, soit cinq répondants de chaque côté, et que le fait d'avoir réalisé des entrevues face à face a permis d'affiner les réponses et de leur donner une consistance appréciable. De plus, avec le recul, on peut dire que sans le contact sur place, la collecte des

données n'aurait vraisemblablement pas abouti ; en effet, en Tunisie, les moyens de communication sont moins répandus qu'au Québec, et les enseignants visés par le questionnaire ont souvent un accès restreint à Internet sur leur lieu de travail. Le taux d'équipement en matière de téléphone dans les foyers est encore assez bas et les salaires ne permettent pas à une grande partie de la population d'être équipée d'ordinateurs. Dans ces conditions, joindre les participants aurait relevé de l'exploit.

Pour compléter le tableau, il faut ajouter que le contexte culturel tunisien, la force de la hiérarchie et une retenue envers l'intervieweur ont rendu l'approche des personnes interrogées plus délicate. La majeure partie des renseignements obtenus l'ont été lors d'échanges qui avaient pris l'allure de discussions informelles. En règle générale, les participants ont répondu aux questions d'identification et à choix de réponses; par contre, les personnes qui avaient un niveau hiérarchique supérieur ont répondu beaucoup plus volontiers que les autres aux questions ouvertes pour lesquelles il fallait se positionner personnellement plus clairement.

C'est donc au Québec que le questionnaire a été administré par voie électronique et cette méthode a très bien fonctionné. Les participants ont d'abord été contactés par téléphone, puis le document électronique leur a été transmis. Il est à noter que les répondants ont refusé les rencontres qui leur ont été proposées; en effet, ils ne trouvaient pas utile que l'intervieweur se déplace alors que tout pouvait se régler par messagerie électronique et par téléphone. Les répondants québécois se sont par ailleurs révélés très disponibles et aidants en ce qui concerne la cueillette des données, et aucune réticence n'a été relevée à cette occasion. Enfin, précisons que le nombre de cinq répondants représente l'ensemble des Québécois ayant participé au projet.

1.8 Traitement et analyse des données

Dans ce paragraphe, nous exposons le cheminement que nous avons parcouru pour analyser et interpréter les résultats recueillis à l'étape précédente.

1.8.1 Analyse des résultats

Les données recueillies proviennent, nous l'avons vu, de deux sources différentes : les experts québécois qui ont travaillé sur le projet et les personnels tunisiens impliqués dans l'implantation du projet. L'analyse thématique est la méthode utilisée dans ce mémoire pour interpréter les données recueillies (Kvale, 1996). Les questionnaires sont soumis à deux analyses horizontales successives.

Nos deux familles de documents, la québécoise et la tunisienne, sont analysées thème par thème de manière identique : ceci constitue la première analyse horizontale. Cette analyse permet de vérifier s'il y a, ou non, accord entre les points de vue des répondants par famille.

Ensuite, les résultats de chaque famille sont comparés et analysés : cela constitue la deuxième analyse horizontale. Nous pouvons ainsi vérifier s'il existe des perceptions communes à l'ensemble des partenaires et s'il y a concordance au niveau des représentations existantes dans chacun des groupes en présence.

Pour l'analyse, nous prenons soin de conserver la totalité des documents puisque notre échantillon est un échantillon typique ou intentionnel.

1.8.2 Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats est faite en fonction du cadre de référence et du degré d'adhésion des répondants aux propositions qui leur sont faites dans le questionnaire. Rappelons que les thèmes du questionnaire ont été bâtis en fonction des objectifs poursuivis

par le PRICAT-compétences et aussi des résultats du PRICAT-compétences du point de vue officiel.

CHAPITRE II – La formation professionnelle

Dans ce chapitre nous effectuons un historique de la formation professionnelle en Europe avant de recenser ses caractéristiques modernes. Nous examinons ensuite l'organisation de la formation professionnelle dans trois pays qui ont des approches très différentes : la France, l'Allemagne et les États-Unis. Nous continuons en détaillant les fonctionnements des systèmes d'éducation québécois et tunisiens tout en examinant le rapport que ceux-ci entretiennent avec l'approche par compétences que nous aurons exploré auparavant.

La formation professionnelle dans l'histoire européenne

Dans les systèmes d'éducation contemporains, on retrouve la formation générale et la formation professionnelle, dispensées au sein des mêmes systèmes ou au moins gérées par les mêmes instances gouvernementales. Pourtant, en regardant le passé, on s'aperçoit rapidement que l'éducation et la formation professionnelle se côtoient depuis peu et qu'elles ont été longtemps deux entités fondamentalement différentes. L'éducation a toujours été perçue comme un progrès pour l'humanité, depuis l'Antiquité où les civilisations égyptiennes, grecques et romaines ont développé les sciences et l'art de la rhétorique. Cependant, si ces matières occupent une place significative à cette époque, la situation de l'apprentissage du travail manuel et la pratique d'un métier sont perçues de façon bien différente, que ce soit en Égypte:

En haut, il y avait les prêtres, riches, influents, détenteurs de la science; au-dessous les soldats et enfin les producteurs rivés à la terre ou à leur métier, soumis à la bastonnade et à la dîme.

(Gal, 1969 : 15) ;

ou dans la Grèce antique:

La Grèce n'a guère connu d'industrie ... seules les mines employaient plus de travailleurs mais c'étaient des esclaves. C'est que la Grèce très vite en vint à mépriser le travail des mains et le réserva aux esclaves; il n'était pas digne à ses yeux de l'homme libre.... L'art de soutenir le pour et le contre, la jonglerie verbale, et l'habileté à faire triompher la cause même mauvaise, marquèrent pour des siècles la culture supérieure.

(Gal, 1969 : 32-33)

Cette notion de culture supérieure a imprégné les civilisations occidentales et imposé ses valeurs comme références au long des siècles. La création, au Moyen Âge, des universités européennes ne changea pas cette perception puisque le christianisme associe le travail à une punition divine. Nous trouvons là une contradiction fondamentale puisque la nécessité de la formation professionnelle ne fait aucun doute, que l'on regarde l'histoire ancienne ou l'histoire moderne et contemporaine. La constante que nous retrouvons à travers les temps est que, d'une façon ou d'une autre, la formation et la qualification de la main d'œuvre, et donc la compétence technique, ont servi à asseoir les bases d'industries performantes et de nations puissantes. Ainsi, les Égyptiens, les Grecs, les Romains ont pu ériger leurs empires en s'appuyant sur leur avance technique et leurs machines de guerre. Quelques siècles plus tard, la maîtrise des techniques de navigation a rendu possible la construction des empires coloniaux européens ainsi que la découverte des Amériques. Dans ce cadre, il est important de rappeler que, depuis les fabricants d'armes de l'Antiquité en passant par les verriers de Murano et les compagnons bâtisseurs de cathédrales, la formation de la main d'œuvre a toujours existé. En effet, les savoirs et les savoirs-faire se sont transmis à travers les âges de maître à élève, de compagnon à apprenti. En France, sous l'Ancien Régime, les métiers sont

appris par le compagnonnage, certains secrets sont détenus par les maîtres, les professions bénéficient de privilèges, choisissent leurs membres, l'appartenance est une garantie de revenus et de statut social.

Sous ces réserves, l'apprentissage fut, pendant l'Ancien Régime, une formation professionnelle protégée garantissant l'accès à un métier manuel socialement estimé (Boutin, 1979 : 34).

En France toujours, les Frères des Écoles Chrétiennes créent en 1680 une éducation technique élémentaire, puis au XVIII^e une éducation technique moyenne; ces formations ne remirent jamais en cause le rôle de l'apprentissage et donc de la formation en entreprise. La politique manufacturière de l'État allait mener à la création de plusieurs établissements de formation technique supérieure : l'Académie Royale d'Architecture, l'École des Ponts et Chaussées, l'École des Mines... et aussi les écoles de la Marine et de l'Armée où déjà la noblesse traitait avec un préjugé défavorable les enseignements techniques, même élevés. La Révolution, quant à elle, mettra en place les bases de la formation technique supérieure mais portera un coup très dur à la formation professionnelle élémentaire en détruisant les corporations et par là même les garanties que le système offrait traditionnellement aux apprentis.

Le XIX^e siècle ne connut pas en France de transformations majeures et la formation professionnelle élémentaire stagna et ne pu pas fournir au pays des compétences technologiques dont le besoin se faisait sentir. Pendant ce temps, l'Angleterre et surtout l'Allemagne disposaient de moyens de formation professionnelle de loin plus efficaces (Boutin, 1979 : 37). L'Europe entrait alors dans la révolution industrielle.

La formation professionnelle contemporaine

La révolution industrielle et les bouleversements sociaux qui ont suivi ont fait basculer l'ordre des choses établi en matière de formation de la main d'œuvre. L'accélération des

progrès techniques, l'augmentation de la capacité de l'appareil de production et les mouvements de population qui en ont résulté, l'exode rural et l'émigration massive des européens vers l'Amérique du Nord par exemple, ont fait que nous sommes passés d'une production de type artisanal à une production de type industriel capitaliste. Les patrons d'hier sont devenus des actionnaires et les « employés membres de la famille » des instruments au service du profit, qui louent leurs services au plus offrant.

La formation professionnelle sous la forme que nous connaissons est donc apparue avec le besoin de fournir à l'industrie une main d'œuvre formée, dans le but avoué d'augmenter la rentabilité et de désengager l'entreprise capitaliste de la formation d'une main d'œuvre potentiellement mobile:

« tous les patrons préfèrent des garçons formés aux habitudes par la discipline; si on leur montrait l'importance des détails, ils travailleraient plus consciencieusement et on aurait besoin d'un plus petit nombre de contremaîtres. » (Fournier, 1980 : 22).

En France, la création des Écoles Manuelles d'Apprentissage vers 1880, ne réussit pas à combler la régression de la qualité de l'apprentissage due à l'abolition des corporations:

« Bien plus, l'exploitation des apprentis, la nature charitable ou paternaliste des autres solutions proposées toujours aux seuls enfants des couches sociales réputées « inférieures », accréditèrent l'idée que la formation professionnelle élémentaire ne pouvait être qu'un enseignement au rabais que personne, à commencer par les ouvriers, n'était disposé à choisir librement pour sa progéniture » (Boutin, 1979 : 38).

Cette idée d'une main d'œuvre asservie, ajoutée à des moyens de formation ou d'apprentissage parfois peu respectueux de l'individu, ainsi que le confinement des couches sociales les plus basses dans la pratique des métiers ont considérablement nuit au développement d'une image positive des métiers manuels. Enfin, en France toujours en 1919, la loi Astier institua des cours professionnels gratuits et obligatoires en faveur des apprentis, considérant que: *« l'État devait veiller sur l'éducation professionnelle des*

enfants d'ouvriers » (Boutin,1979 :38). À partir de ce moment, la France disposa d'un système complet de formation professionnelle initiale. La formation professionnelle des adultes mise en place après la guerre pour combler les retards en formation de la main d'œuvre est peu à peu devenue marginale en ce qui concerne les métiers manuels toujours boudés par les étudiants.

Ainsi, traditionnellement, la formation professionnelle et technique a été dévaluée par rapport à l'apprentissage de matières plus nobles imposées à quiconque voulant accéder à des niveaux supérieurs de formation. La voie professionnelle est par conséquent trop souvent considérée comme une voie de sortie pour ceux qui ne réussissent pas dans la voie classique. Une fois engagés sur la voie professionnelle, les espoirs de retour dans les filières de formation générale sont à peu près nuls pour ces candidats (MEQ 3, 1982 :25).

Il ressort de tout cela qu'aujourd'hui encore la proportion d'élèves venant du milieu ouvrier est très marquée dans les filières techniques: les filières technologiques courtes sont choisies en priorité par la plupart des ouvriers et leurs enfants par manque d'information, par tradition socioculturelle ou encore par manque de confiance en soi face à un cycle d'études supérieures. Les familles pour qui les filières longues semblent accessibles, *« orientent de préférence leurs enfants vers le secteur général, l'enseignement professionnel et technique long représentant encore un certain déclassement social »* (Tricoche, 1984 :59).

Ces éléments expliquent que les effectifs de formation générale restent toujours plus élevés que ceux de formation professionnelle et ce, qu'il s'agisse de cycles courts ou longs. Ce problème est également soulevé par André Boutin (1979) qui dit en substance que les élèves choisissent les filières moins pour leurs débouchés et leur intérêt ou utilité propres que pour l'image projetée par l'appartenance à une filière donnée. Ces attitudes contribuent

à faire perdurer un désajustement formation-emploi et une image peu flatteuse de la formation professionnelle, les valeurs qu'elle devrait véhiculer en tant que moyen d'éducation sont contredites par l'asservissement de la main d'œuvre que réclament les employeurs et parfois par la structure du système scolaire lui-même:

« la majorité du personnel n'a aucune connaissance des valeurs du milieu ouvrier et elle ne connaît, comme milieu de travail, que l'école où elle a passé toute sa vie, d'abord comme étudiant puis comme enseignant ». Cette ignorance des valeurs du milieu ouvrier se retrouve tout au long de la pyramide du système d'éducation, de l'école jusqu'au ministère. » (MEQ 4, 1982 :38)

On peut dire que, de façon quasi unanime, la formation professionnelle est reconnue pour occuper une place particulière, pour ne pas dire marginale, dans le monde de l'éducation. Elle en fait partie sans pour autant être pleinement reconnue, elle constitue une sorte de sous-culture du monde de l'éducation qui l'accepte par obligation plus que par choix, sans pour autant vraiment la reconnaître.

Trois conceptions de l'organisation de la formation professionnelle

La façon de gérer la formation professionnelle est différente selon les pays et les cultures. Trois types principaux se dégagent et sont appliqués à travers le monde. En premier lieu on trouve des systèmes où l'État contrôle et finance la quasi-totalité des formations. À l'opposé, on trouve des pays où c'est l'entreprise privée qui assure la majorité de la formation professionnelle et où l'État n'est alors que peu engagé dans les *curricula* et le financement. À mi-chemin, on trouve des systèmes où État et entreprises privées se partagent la responsabilité et le financement. L'application d'un système ou un autre n'est jamais exclusive et les trois aspects se côtoient à l'intérieur d'un même pays; cependant on trouve des tendances, parfois très marquées, pour une option plutôt qu'une autre selon les nations que l'on étudie. Pour approfondir les caractéristiques et les implications liées à ces

systemes, nous allons voir comment sont organisés les systèmes français, allemand et américain. Leurs caractéristiques les placent nettement dans une des catégories que nous venons d'énumérer.

2.3.1 La France et l'engagement de l'État

Le système français de formation professionnelle est intimement lié au système scolaire : en effet, la quasi-totalité des programmes de formation est dispensée au sein d'établissements scolaires qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale. Les formations par apprentissage, limitées aux métiers traditionnels, sont souvent offertes également dans les écoles et les examens du ministère sont les mêmes pour les apprentis et les étudiants du système académique. Il en résulte une dépendance de l'entreprise privée qui doit satisfaire les exigences du curriculum de l'État pour toute la partie pratique de l'apprentissage qu'elle prend en charge, la partie théorique étant toujours assurée par le ministère de l'Éducation.

2.3.1.1 *Organisation du système scolaire français*

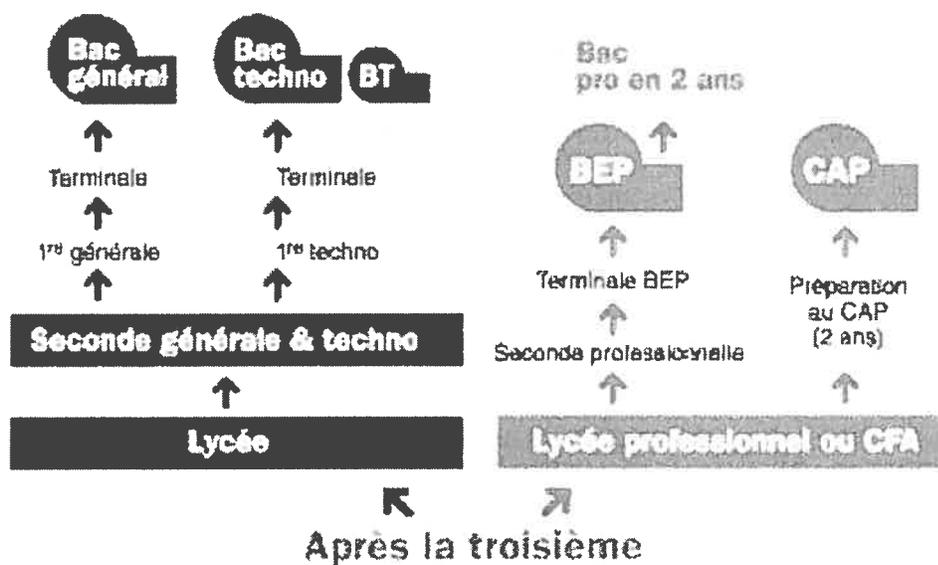
La figure 1 de la page suivante donne une vue d'ensemble du système scolaire français après le secondaire. En ce qui concerne la formation professionnelle, on peut voir que les formations commencent après la classe de troisième, ce qui en terme d'âge signifie que les élèves ont entre 14 et 15 ans. À cette étape du cursus d'études deux possibilités sont offertes: le lycée ou le lycée professionnel. Au lycée, les élèves entrent en seconde générale et technologique, pour préparer en trois ans une des options suivantes:

- un baccalauréat général,
- un baccalauréat technologique,
- un brevet de technicien.

Au lycée professionnel ou au CFA (centres de formation d'apprentis) les élèves préparent, en deux ans, après la troisième:

- un CAP (certificat d'aptitude professionnelle)
- un BEP (brevet d'études professionnelles)

Après un de ces deux diplômes, ils peuvent continuer leurs études et préparer un baccalauréat professionnel ou technologique ou une mention complémentaire. Ces diplômes se préparent également par la voie de l'apprentissage dans les CFA (site ONISEP, 1998).



Source: site ONISEP (1998)

FIGURE 1: ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE

La particularité de ce système est que le passage du professionnel vers l'académique est possible de la terminale BEP vers la 1^{ère} technologique. Les CAP et BEP peuvent pour leur part mener vers les Bacs professionnels. Les filières BTS et DUT de l'enseignement

supérieur sont accessibles après les baccalauréats généraux et technologiques : cependant même si théoriquement les Bacs pro donnent accès aux BTS et DUT, la pratique démontre que le niveau académique atteint dans ceux-ci ne permet pas un passage facile d'une filière à l'autre (site ONISEP 1998). Les figures 2 et 3 montrent les formations secondaires et supérieures disponibles dans le système français.

Lycée	Brevet de technicien : 3 ans		
	Bac technologique : 3 ans		MC : 1 an
	Bac général : 3 ans		
Lycée professionnel ou CFA	CAP : 2 ans	Bac Pro : 2 ans	MC : 1 an
	BEP : 2 ans	Bac Pro : 2 ans	MC : 1 an

Source: site ONISEP (1998)

FIGURE 2 : ÉTUDES SECONDAIRES EN FRANCE APRÈS LE COLLÈGE

Après les études professionnelles, les étudiants peuvent faire des mentions complémentaires(MC): ce sont des diplômes nationaux qui permettent une meilleure adaptation à l'emploi en ajoutant une spécialisation à la qualification de départ. Les MC se préparent par la voie scolaire dans les lycées professionnels, également par l'apprentissage ou par la formation continue.

Université	Pharmacie / Odontologie / Médecine : 6 à 11 ans 1 ^{er} cycle : 2 ans 2 ^e cycle : 2 ans 3 ^e cycle : 2 ans → Doctorat
IUT	DUT : 2 ans
Lycée	BTS : 2 ans
Grandes écoles	Classe prépa : 2 ans Diplôme de grande école : 3 ans Prépa Intégrés : 2 ans Diplôme de grande école : 3 ans
Ecoles d'art et d'architecture	Diplôme d'école d'art : 2 à 5 ans Diplôme d'architecture : 6 ans
Ecoles spécialisées	Diplôme d'école spécialisée : 3 à 5 ans

Source: site ONISEP (1998)

FIGURE 3: ÉTUDES SUPÉRIEURES EN FRANCE APRÈS LE BACCALAURÉAT

Les BTS et les DUT constituent le sommet de la pyramide de la formation professionnelle. Diplôme très spécialisé, le BTS (brevet de technicien supérieur) donne une qualification appréciée des employeurs dans un domaine précis. Il permet d'assumer des tâches d'encadrement en tant que collaborateur d'un ingénieur ou d'un chef de service. Le DUT (diplôme universitaire de technologie) sanctionne une formation de technicien supérieur : l'objectif est de former des personnels d'encadrement connaissant l'ensemble des fonctions de leur spécialité, plutôt capables de s'adapter à une famille d'emplois que d'occuper un poste précis (site ONISEP 1998).

2.3.1.2 *Le financement*

En 1999, la France a consacré à l'ensemble de son système éducatif un effort financier de 626 milliards de francs (104 milliards US \$), soit 7,2 % de sa richesse nationale (PIB). Pour l'éducation, la collectivité nationale, tous financeurs confondus, réalise un important effort financier à hauteur de 10 600 francs par habitant, ou 38 700 francs par élève ou étudiant. L'État participe de manière prépondérante au financement de la dépense d'éducation, à hauteur de 64,5 %, dont 57 % pour le seul ministère de l'Éducation Nationale. Les

collectivités territoriales assurent 20,9 % du financement total, les ménages, quant à eux, participent à hauteur de 6,7 %, et les autres administrations publiques et les caisses d'allocations familiales à hauteur de 2 %.

Les dépenses consacrées à la formation continue s'élèvent en 1999 à 52,9 milliards de francs, et sont en hausse en francs constants par rapport à 1998. Les dépenses de formation continue ont, depuis 1983, augmenté plus vite que les dépenses consacrées à la formation initiale, respectivement de 68 % et 47 %. Le poids des actions de formation continue dans la dépense intérieure d'éducation s'est accru, de 7,4 % en 1983 à 8,5 % en 1999. Deux agents supportent principalement cette dépense : l'État et les entreprises. Le ministère de l'Éducation Nationale produit une part importante de la formation continue mais n'intervient que faiblement (4,3 %) dans son financement. La plus grande partie du financement demeure assurée par l'État et les entreprises et les régions sont désormais le troisième financeur. Leur poids est passé de 5,2 % à 12 %, à la suite des lois de décentralisation de 1983, puis de la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle de 1993, qui transfère les formations qualifiantes et pré-qualifiantes pour les jeunes de moins de 26 ans de l'État vers les conseils régionaux. En 1997, plus de la moitié de la dépense pour la formation continue est financée à travers le marché de la formation professionnelle qui est elle-même budgétée sur les dépenses de l'enseignement secondaire qui représentent 50 % du budget total de l'éducation.

2.3.1.3 Le contexte social

La proportion d'élèves venant d'un milieu ouvrier est très marquée dans les filières techniques et il existe une double problématique selon que l'on regarde les filières courtes ou longues:

- Les filières technologiques courtes sont choisies en priorité par la plupart des ouvriers et leurs enfants pour des raisons socioculturelles ou encore par manque de confiance en soi face à un cycle d'études supérieur.
- Les familles pour qui l'enseignement technique long semble accessible orientent de préférence leurs enfants vers le secteur général qui est perçu comme étant socialement plus élevé (Tricoche, 1984 :59).

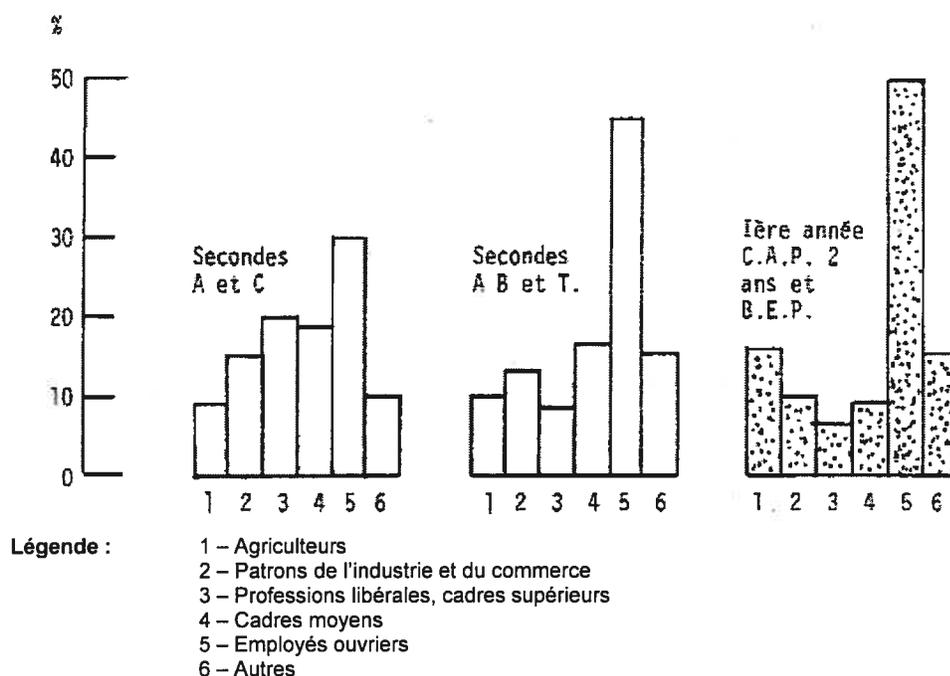
Ces éléments expliquent que les effectifs de formation générale restent toujours plus élevés que ceux de formation professionnelle et ce, qu'il s'agisse de cycles courts ou longs. Ce problème est également soulevé par André Boutin (1979 :94) qui dit:

« les élèves choisissent les filières moins pour leurs débouchés et leur intérêt ou utilité propres que pour leur degré plus ou moins grand de « pseudo-intellectualisation ».

Dans son ouvrage, Boutin précise que ces attitudes contribuent à faire perdurer un désajustement formation-emploi et une image peu flatteuse de la formation professionnelle.

À titre d'exemple, la figure qui suit illustre les origines sociales de la clientèle de la formation professionnelle et technique.

A et C - filières de formation générale du lycée AB et T - filières techniques du lycée



année 1979
Source Tricoche (1984 :57)

FIGURE 4: RECRUTEMENT SOCIAL DES DIFFÉRENTES FILIÈRES EN FRANCE

Dans la figure, les filières A et C sont des filières de formation générale du lycée (le collégial québécois), les filières AB et T sont des filières techniques du lycée (le collégial québécois) et les CAP et BEP sont des filières techniques du secondaire. On voit nettement que les filières techniques ont pour clientèle une large part de jeunes provenant des milieux ouvrier et agricole (presque 70 % pour les CAP et BEP) alors que cette même clientèle ne représente que 40 % du recrutement des filières littéraires et mathématiques.

2.3.1.4 Les enseignants

En France, la formation des enseignants appartient depuis 1989 à l'enseignement supérieur et se fait dans les Instituts de Formation des Maîtres (IUFM). Il existe 26 IUFM en France

et, dans 6 d'entre eux, il existe une formation pour les enseignants du secteur technique et professionnel. La durée de ces formations est de deux ans après une licence, la formation continue subséquente est donnée au niveau régional par des missions académiques.

La formation des enseignants du secteur technique et professionnel est caractérisée par des différences de filières selon le niveau d'enseignement visé.

- 6 IUFM forment en deux ans les futurs professeurs des lycées professionnels et sont d'anciennes Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) reposant sur des valeurs ouvrières (Høstmark Tarrou, 1999 :50).
- Un centre de formation des professeurs de l'enseignement technique (CEFPET) forme les futurs professeurs des lycées techniques.
- L'École Normale Supérieure de Cachan (ENS de Cachan) forme des enseignants destinés aux niveaux supérieurs (IUT).

Les enseignants sont recrutés par concours, ils sont rémunérés tout le temps de leur formation, ils ont une garantie d'emploi après leur formation selon des affectations nationales décidées par le ministère. En contrepartie, ils doivent, par contrat, compléter dix ans de travail dans la fonction publique.

Dans les lycées professionnels, enseignent:

- les enseignants de l'enseignement général qui peuvent avoir un niveau de formation inférieur dans leurs matières (DEUG contre licence);
- les enseignants de la théorie des métiers souvent avec une formation de base de type IUT ou BTS;
- les enseignants de la pratique des métiers qui doivent avoir une expérience pratique dont la durée est variable selon la formation initiale (Høstmark Tarrou, 1999 :51).

Dans les lycées techniques, enseignent:

- les enseignants de l'enseignement général formés dans les universités;
- les enseignants de la théorie des métiers formés par le Centre de formation des enseignants techniques lié à l'ENS de Cachan;
- les enseignants de la pratique des métiers qui ont souvent aujourd'hui le même profil que ceux qui enseignent la théorie (Høstmark Tarrou, 1999 :52).

On voit se dessiner une tendance que plus la formation initiale est importante, plus courte sera l'expérience exigée; on voit aussi une différence de statut entre les deux types d'enseignants techniques: ceux formés par la voie pratique et ceux formés par la voie théorique (Høstmark Tarrou, 1999 :54). Ces deux catégories d'enseignants ont une attitude très différente vis-à-vis du métier d'enseignant, les anciens ouvriers y voyant un accomplissement personnel, les nouveaux enseignants prenant par défaut une profession permettant un certain mode de vie (Tanguy, 1991, citée dans Høstmark Tarrou, 1999 :55).

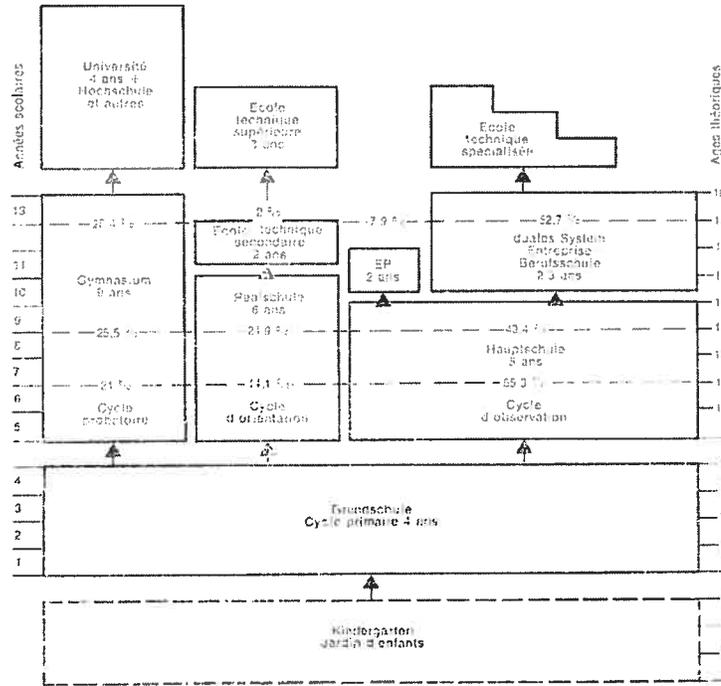
On peut penser que le modèle français semble bel et bien avoir affaibli la culture ouvrière dans la formation professionnelle (Høstmark Tarrou, 1999 :57).

2.3.2 L'Allemagne et le système dual

Ce qui fait la particularité du système allemand est le système dual ou la formation en alternance. Ici, contrairement à la majorité des pays, la formation professionnelle pratique n'est pas donnée dans le système scolaire mais sur les lieux même de la production: dans l'industrie qui est le principal acteur de cette formation. L'engagement de l'État se limite à la formation académique théorique pour laquelle l'apprenti va passer un quart de son temps (Tanguy, Kieffer 1982 :41).

2.3.2.1 Organisation du système scolaire allemand

La figure suivante montre l'organisation du système scolaire en RFA depuis le primaire jusqu'à l'université avec les différentes filières de formation professionnelle.



SOURCE: TANGUY, KIEFFER, (1982 :24)

FIGURE 5: LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EN RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

Nous pouvons voir à l'aide de cette figure que la répartition des élèves entre les différentes filières d'enseignement se fait très tôt dans la scolarité.

Pour une lecture complète, il faut savoir qu'il existe des « passerelles » qui ne sont pas représentées sur le graphique:

- des écoles techniques secondaires vers les écoles techniques spécialisées,
- des écoles techniques spécialisées vers les écoles techniques supérieures.

Les pourcentages indiqués dans chaque niveau de scolarité représentent la proportion d'une classe d'âge concernée par une filière. Les orientations qui se font dès la fin du primaire

rendent le système très sélectif, car les choix de filières se font à partir de l'âge de 9 ans. Les mesures prises ces dernières années en terme de politique d'éducation n'ont eu aucun caractère fondamental, c'est à dire que les structures mêmes du système n'ont pas été modifiées.

Si la situation est ce qu'elle est, c'est que l'idée qu'il faut procéder à des changements structurels en matière d'enseignement et de formation professionnelle est très controversée et parce que le système d'éducation est régi en Allemagne par une structure fédérale (OCDE, 1998 :57).

Les seuls changements effectifs ont été une série de mesures visant à réviser les contenus de formation professionnelle et l'amélioration de la qualification de groupes-cibles comme les handicapés, les décrocheurs et les jeunes sans qualification du secondaire.

2.3.2.2 *Le financement*

Le financement de l'éducation en Allemagne provient de trois niveaux, soit la Fédération, la région (Länder) et les autorités locales (Kommunen), les décisions sont prises par les trois niveaux mais plus de 90 % des fonds proviennent des régions et des autorités locales.

En 1994, le budget de l'éducation représentait 4,96 % du produit national brut et 14,15 % du budget public total public de la République Fédérale d'Allemagne pour un total approximatif de 150 milliards de DM. Le tableau I qui suit montre la répartition de ces budgets par secteurs.

TABEAU I : DÉPENSES PAR SECTEURS D'ÉDUCATION EN ALLEMAGNE EN POURCENTAGE DU BUDGET PUBLIC TOTAL PUBLIC ET DU PRODUIT NATIONAL BRUT POUR 1995

Sector	per cent of total public expenditure	per cent of Gross National Product
Pre-school education, out-of-school youth education	1.53	0.53
Schools	7.11	2.46
Higher education	4.01	1.39
Continuing education	0.39	0.14
Assistance schemes	0.57	0.20
Joint research promotion	0.66	0.23
Total	14.29	4.94

Source: (UNESCO 2, 2001)

Pour la même année, il faut ajouter 116 milliards de DM provenant de l'industrie pour les domaines de la formation professionnelle, de la formation continue et de la recherche et développement. De ce budget, 29 milliards ont été injectés dans le système Dual.

L'industrie dépense aussi de façon substantielle pour la formation de son personnel afin d'améliorer les habiletés et les qualifications de sa main d'œuvre. En 1996 toujours un total de plus de 70 milliards de DM a été dépensé pour la formation continue en Allemagne et une large part de ces budgets n'est pas représentée dans les dépenses publiques en éducation. Le tableau II qui suit nous montre la répartition des dépenses publiques en éducation.

**TABLEAU II : DÉPENSES PUBLIQUES PAR SECTEUR D'ÉDUCATION EN ALLEMAGNE
POUR L'ANNÉE 1995**

Sector	Spending in DM millions
Pre-school education, out-of-school youth education	18,300
Schools	85,020
Higher education	47,960
Continuing education	4,720
Assistance schemes	6,870
Joint research promotion	7,940
Total	170,810

Source: (UNESCO 2, 2001)

2.3.2.3 *Le contexte social*

La précocité de l'orientation et le poids traditionnellement reconnu de l'appartenance sociale en ce qui concerne l'orientation scolaire font que l'on devient apprenti presque de père en fils (Tanguy, Kieffer, 1982 :33). La proportion de fils d'ouvriers qui fréquentent le Gymnasium était seulement de 6 % en 1979 (Tanguy, Kieffer, 1982 :26). Ce point de vue est repris par Farine (1985 :5) qui souligne également un rapport avec le refus de fréquenter la Hauptschule et la forte présence d'enfants d'immigrants dans celle-ci.

La formation professionnelle occupe pourtant une place très importante dans le système d'éducation allemand: la seule formation en alternance ou Duales System comptait en 1979 plus de la moitié d'une classe d'âge (Tanguy, Kieffer, 1982 :31). Sur le plan culturel et historique, on peut citer les faits suivants en matière de formation:

Le primat accordé à la pratique sous la forme d'une participation au travail productif, le rôle éducatif attribué au travail manuel, y compris pour les cadres. Autant de valeurs qui font que le travail manuel, la production et la technique ne sont pas des objets de représentation aussi négative qu'en France, ne sont pas totalement rejetées hors du champ culturel. Alors qu'en France, un mépris tenace reste attaché à l'enseignement technique (tout au moins à celui destiné aux futurs travailleurs de l'industrie et du commerce). En RFA, l'apprentissage en entreprise est toujours valorisé. Si, aujourd'hui encore, l'ouvrier ouest allemand ambitionne pour son fils une place de Facharbeiter (ouvrier

qualifié) c'est que celui-ci bénéficiait jusqu'à ces dernières années d'une reconnaissance sociale. Il se voyait attribuer des satisfecit pour sa contribution à la puissance de l'industrie allemande et en tirait fierté et loyauté pour sa tâche

(Tanguy, Kieffer, 1982 :38).

La rémunération est un aspect qui compte lorsque l'on parle de la valorisation des métiers en Allemagne : en effet, si l'on prend un indice 100 pour la rémunération de l'ouvrier non qualifié, les rémunérations des ouvriers qualifiés et des cadres supérieurs varient respectivement de 115 à 215 en Allemagne alors qu'en France ils varient de 125 à 340. Cette échelle de rémunération illustre clairement la position forte de l'ouvrier allemand par rapport à son voisin français.

L'industrie allemande, de par les effets de la récession, sélectionne maintenant ses apprentis et il s'établit une hiérarchie en fonction du type d'entreprise (grande ou petite) et de la formation des candidats:

Les métiers les plus convoités ne deviennent accessibles qu'aux titulaires de diplômes supérieurs au niveau social moyen exigé pour y avoir droit (Tanguy, Kieffer, 1982 :37).

Une nouvelle forme de sélection est ainsi apparue puisque le niveau de diplôme exigé augmente, favorisant les élèves issus de milieux sociaux et culturels plus élevés et détenteurs d'une scolarité plus avancée. Cette tendance est soulignée par Farine (1985 :7) qui écrit:

On constate aussi un « déplacement social », dans le sens qu'il est parfois plus facile d'obtenir une place de formation (Lehrstelle) a un Abiturient qu'a un finissant de la Hauptschule du fait qu'il soit considéré comme plus malléable et plus capable d'acquérir de nouvelles connaissances.

Cependant ces dernières années, l'offre des places d'apprentissage offertes a dépassé la demande en raison d'une baisse de la démographie ajoutée à une augmentation des inscriptions en formation générale (OCDE, 1998 :57).

2.3.2.4 Les enseignants

Le système de formation professionnelle allemand met à jour deux types d'enseignants: 1) ceux qui enseignent les matières académiques appelés « enseignants » (lehrer) et 2) ceux qui enseignent les matières techniques appelés « formateurs » (ausbilder). Les enseignants sont des employés de l'État formés par et pour le monde scolaire, alors que les formateurs sont des personnes qui proviennent du monde de la production et se distinguent ainsi radicalement des enseignants. Dans les faits, nous sommes en présence de deux mondes complètement différents qui ne se rencontrent jamais.

La séparation sociale établie entre les savoirs orientés vers la connaissance des lois, des principes ou vers leur mise en œuvre en vue d'une production matérielle, trouve son prolongement et sa matérialisation dans l'école qui attribue la charge de les enseigner à des acteurs différents (Tanguy, Kieffer, 1982 :51).

La législation demande au formateur d'aujourd'hui de posséder, en plus d'une longue pratique professionnelle et d'une formation technique supérieure à la moyenne, un diplôme de pédagogie. Cependant, dans les faits, c'est l'entreprise qui choisit ses formateurs, les critères dictés par la loi ne sont pas toujours respectés, pas plus que les contenus des programmes, parfois vieux (1938 pour les mécaniciens monteurs) parfois inexistantes ou qui varient d'une entreprise à l'autre. Dans tous les cas, l'accent est mis sur la production qui compte pour 90 % de l'évaluation (Tanguy, Kieffer, 1982 :58). Somme toute, le pouvoir législatif a peu de contrôle sur la formation en entreprise, car comme nous l'avons vu, c'est celle-ci qui assure le financement de la formation professionnelle sur une base volontaire.

2.3.3 Les USA et la prédominance du secteur privé

Le système américain de formation professionnelle ne relève pas du gouvernement fédéral, mais est plutôt du ressort des différents États : en effet, la constitution américaine ne

confère aucun pouvoir au gouvernement fédéral en matière d'éducation, si ce n'est de garantir les droits civils et l'égalité d'accès de chacun à l'éducation (OCDE, 1994 :25).

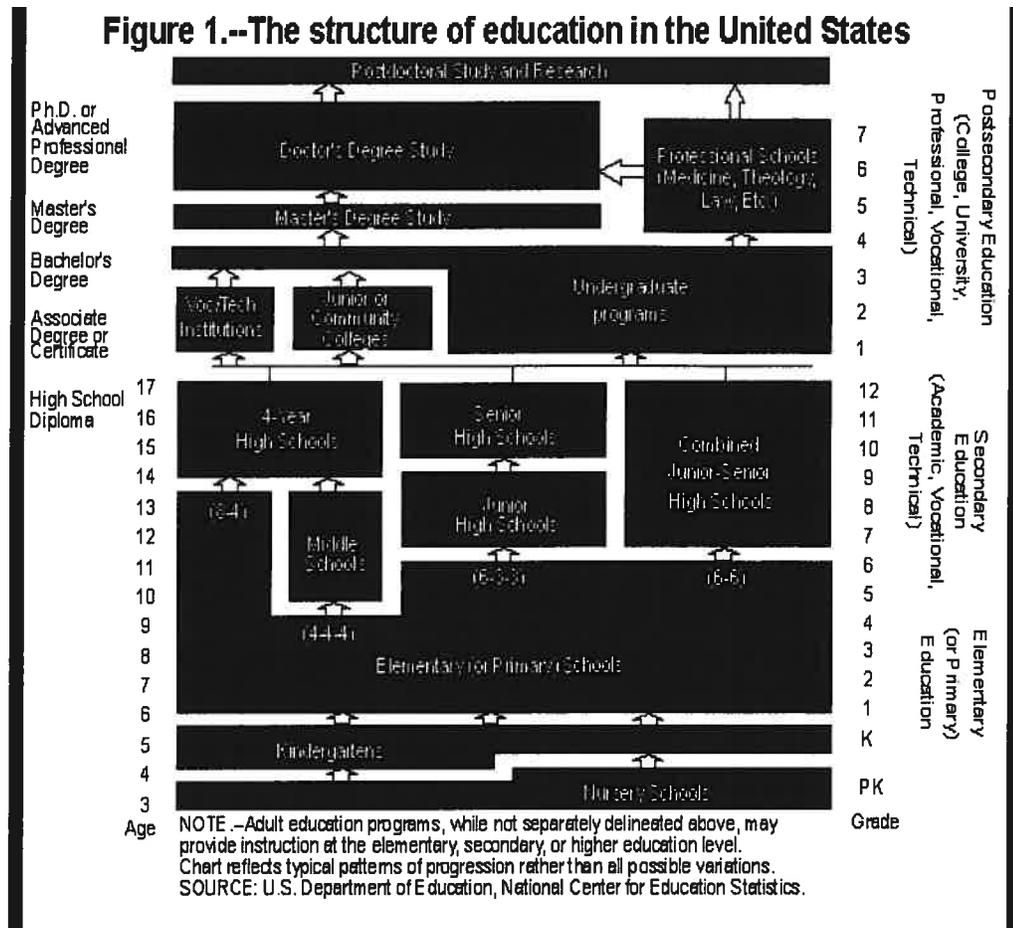
Le gouvernement fédéral coordonne les différentes actions et établit les politiques; cependant, la coordination des efforts est difficile car le système est extrêmement fractionné et les pouvoirs publics mettent en œuvre des programmes spéciaux, souvent trop pointus, qui ne touchent qu'une minorité de la population. De plus :

« certains gouverneurs accordent un rang de priorité très élevé à l'enseignement technique et à la formation professionnelle dans leurs stratégies de réforme alors que d'autres n'y prêtent guère attention » (OCDE, 1994 :26).

Les formations données au sein du système scolaire sont assimilables à des formations en vue de l'employabilité et ne constituent pas de vraies formations techniques; quant aux entreprises, elles obéissent aux impératifs de rapports financiers trimestriels qui ne permettent pas d'établir des politiques de formation à long ou même à moyen terme (OCDE, 1993 :90). Dans ce contexte, le secteur privé prend la place en offrant des formations dans des instituts à but lucratif.

2.3.3.1 Organisation du système scolaire américain

Le graphique suivant montre l'organisation du système scolaire américain.



Source: Site Internet Digest of Education Statistic

FIGURE 6: LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT AUX ETATS-UNIS

Le système américain est divisé en trois niveaux d'éducation: élémentaire, secondaire et post secondaire. Nous pouvons voir sur l'organigramme que la formation professionnelle se donne dans les *vocational/technical institutions*, par apprentissage, par des études complémentaires ou dans une grande variété d'instituts privés à but lucratif. Elle commence après le *high school* et constitue une éducation post secondaire:

« *Quelle que soit la filière choisie, le diplôme de fin d'études secondaires (high school diploma) est le moyen d'accès normal à cet enseignement (OCDE, 1993 :24) ».*

La formation professionnelle au secondaire quant à elle:

« prépare l'élève à occuper un emploi de débutant ou à entreprendre une formation professionnelle plus ciblée au niveau post-secondaire » (OCDE' 1994 :33).

2.3.3.2 Les programmes de l'OVAE

Les objectifs de la formation professionnelle et les moyens de les mettre en œuvre sont énoncés dans le *Carl. D Perkins Vocational and Technical Education Act* de 1998, qui apporte des éléments nouveaux et assure la continuité de programmes antérieurs.

Le gouvernement fédéral coordonne les initiatives locales de formation provenant des États, et les programmes de l'OVAE (*Office of Vocational and Adult Education*) soutiennent la mise en œuvre des formations. Nous allons passer brièvement en revue les principaux programmes (site du U.S. Department of Education).

2.3.3.3 School To Work Opportunities Act

Le *School To Work Opportunities Act* de 1994 a pour mission de créer des liens entre l'éducation secondaire et post-secondaire en aidant les jeunes à acquérir les savoirs et les habiletés nécessaires pour effectuer une transition sans heurts entre l'école et le marché du travail. Le *School To Work Opportunities Act* vise également à s'assurer que le contenu des formations données prépare les étudiants à continuer leurs études et à recevoir des formations complémentaires ultérieures.

2.3.3.4 Division Of Adult Education and Literacy

Cette division regroupe des programmes destinés aux adultes de 16 ans et plus ayant des difficultés à fonctionner dans leur travail et leur vie quotidienne. Les formations qui sont données relèvent plus de l'employabilité que de la formation professionnelle.

2.3.3.5 *Division of Vocational-Technical Education*

Cette division s'occupe d'aider les États à offrir des programmes de formation professionnelle pour les jeunes et les adultes. Un des principaux programme est *Tech Prep Education* (site *Office of Vocational-Technical Education*).

Ce programme:

Prépare les étudiants à une profession hautement qualifiée leur donnant soit un accès direct à l'emploi comme technicien qualifié, soit la possibilité de continuer leurs études jusqu'à la licence ou au delà (OCDE, 1996 :193).

Tech Prep est sanctionné par un *associate degree* ou un *certificate*, il permet de commencer des formations dès la 9^{ième} année de scolarité. Les 2 ou 4 dernières années de la scolarité secondaire sont cumulées à une scolarité post-secondaire de 1 à 4 ans ou à un apprentissage selon le métier et le niveau visé (OCDE, 1994 :35). *Tech Prep* permet ainsi aux étudiants de faire la connexion entre le milieu scolaire et le marché du travail, il établit aussi un lien formel entre les niveaux secondaires et post secondaires en exigeant un accord officiel entre les établissements qui y participent (OCDE, 1994 :35). Ces programmes peuvent dans certains cas donner l'accès aux formations universitaires. En 1995, plus de 735 000 étudiants avaient bénéficié de *Tech Prep* (*US Department of Education*, 1999 :3).

2.3.3.6 *Le financement*

Le financement de l'éducation provient en premier lieu des taxes collectées par les États et par le gouvernement fédéral. Les dépenses en éducation représentent 7.3 % du PIB, soit 530 milliards de dollars en 1996 ; 60 % de cette somme sert au financement des écoles élémentaires et secondaires et 40 % financent les collèges et les universités.

En 1996, le budget du ministère de l'Éducation fédéral s'élevait à 30 milliards de dollars, dont 58 % allait au institutions d'enseignement, 19 % au soutien des étudiants, 8 % aux

banques (pour les prêts étudiants) et aux agences gouvernementales et 14 % aux bibliothèques, aux musées et à d'autres récipiendaires.

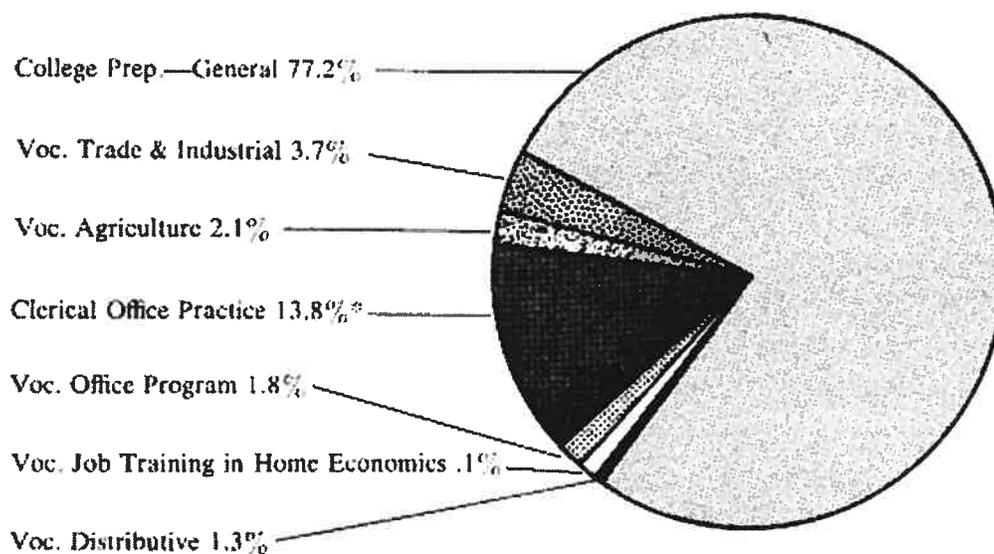
En dollars constants, entre 1990 et 1996, l'aide financière aux étudiants a augmenté de 127 % pendant que les fonds pour le primaire et secondaire diminuaient de 15 % et que ceux destinés à la formation professionnelle diminuaient pour leur part de 10 %.

2.3.3.7 *Le contexte social*

Aux États-Unis comme ailleurs, la faible considération de la formation professionnelle est très présente. Si les *vocational schools* ont, grâce à des changements de politiques, une meilleure image que par le passé (Warren, 1968 :78), il n'en reste pas moins qu'elles traînent encore des à priori négatifs très forts:

Ces écoles accueillait autrefois les enfants d'intelligence médiocre, leur assurait une formation professionnelle destinée à les préparer à des emplois de travailleurs qualifiés; ... (Warren, 1968 :23).

La figure qui suit illustre le faible intérêt suscité par la formation professionnelle; il nous montre à quel point la formation technique est laissée pour compte dans l'État de l'Ohio. En effet, la somme des candidats qui s'engagent dans des programmes de formation professionnelle ne représente que 9 % de la population, alors que dans le même temps, la demande du marché du travail se situe autour de 45 %:



Source: Rhodes (1970 :9)

FIGURE 7 : RÉPARTITION DE LA POPULATION PAR PROGRAMME D'ÉTUDES AUX ÉTATS UNIS

Les Américains accordent généralement beaucoup d'importance aux diplômes de l'enseignement supérieur, en partie à cause de la loi des GI de 1944 qui permettait aux vétérans de suivre une formation professionnelle:

Les parents veulent que leurs enfants fassent des études supérieures, et non pas qu'ils entreprennent une formation technique et professionnelle. La culture américaine ne valorise pas les métiers artisanaux, contrairement à ce que font de nombreux pays européens. Les Américains ont construit leur puissance économique en quelques siècles, sans s'appuyer sur une longue tradition de métiers qualifiés, et le grand public attribue en général la force de l'Amérique au travail cérébral et non au travail manuel (OCDE, 1994 :26).

De plus, la formation professionnelle est encore vue par de nombreux éducateurs traditionnels comme une voie de garage pour les laissés pour compte de l'enseignement classique (OCDE, 1994 :26).

2.3.3.8 Les enseignants

La littérature recensée donne peu d'indications sur la formation des enseignants du secteur professionnel et les termes employés pour en parler sont « éducateur et formateur » plutôt

qu'« enseignant ou professeur ». Les stages en industrie, donc la formation par des professionnels en activité, semblent jouer un rôle important tant pour la formation en institutions que pour l'apprentissage. De plus, l'entreprise privée est étroitement liée à l'éducation pour le secteur de la formation professionnelle:

« Dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, les entreprises jouent désormais un rôle dans l'élaboration des programmes d'enseignement.....en donnant aux enseignants la possibilité de se rendre et de travailler dans des entreprises privées, en déléguant des professionnels transformés en chargés d'enseignement, en offrant des possibilités de stages aux élèves.... » (OCDE, 1994 :27).

Les enseignants de formation professionnelle représentent 5.4 % des enseignants du pays (U.S. Department of Education 1, 1997 :45). Selon différentes sources statistiques, ces enseignants ont une scolarité de l'enseignement supérieur: 16 ans selon le département de l'Éducation des États-Unis, ce qui correspond au diplôme de *bachelor* (U.S. Department of Education 1, 1997 :30). Pour sa part, l'OCDE, dans ses statistiques de l'enseignement (OCDE, 1996 :122) indique un niveau de formation de 4 années d'enseignement supérieur pour ces enseignants. À titre de comparaison, les enseignants du professionnel français ont une formation de 4 années d'enseignement supérieur, alors que les Allemands ont une formation supérieure de 7 ans, selon ces mêmes statistiques.

Aux États-Unis, la réforme de l'éducation des années 80 et du début des années 90 a conduit à des changements et à des questionnements sur la formation des enseignants du professionnel. Les critères d'entrée dans les programmes d'éducation ont été rehaussés et les attentes vis-à-vis des formateurs ont été redéfinies : ils doivent être formés à la pédagogie et la psychologie et ils doivent tenir en permanence à jour leurs connaissances techniques afin de pouvoir former les nouveaux travailleurs dont l'industrie a besoin.

Les voies d'accès aux postes d'enseignant en formation professionnelle suscitent présentement des questionnements : doit-on faciliter l'accès à la profession par des voies alternatives ou doit-on plutôt renforcer, voire prolonger la formation académique pour pouvoir exercer le métier d'enseignant (site ERIC, ERIC Digest No180) ?

Le Québec entre l'Europe et l'Amérique

2.4.1 Organisation du système scolaire¹

Le système scolaire québécois est divisé en quatre ordres d'enseignement soient : l'enseignement primaire qui comprend l'éducation préscolaire ; l'enseignement secondaire qui inclut une formation générale de deux cycles et une formation professionnelle ; l'enseignement collégial qui comporte deux principales avenues : la formation pré-universitaire et la formation technique, et l'enseignement universitaire qui comprend trois cycles.

La gestion de l'éducation pour les ordres primaire et secondaire est assurée par des commissions scolaires aménagées sur une base linguistique. Il y a à l'heure actuelle au Québec 60 commissions scolaires francophones, 9 anglophones et 3 autres ayant un statut particulier pour un total de 72. La taille de ces commissions est très variable, le nombre moyen d'élèves y est de 9 200 avec des extrêmes passant de 800 à 75 000. Les commissions scolaires à statut particulier desservent principalement les élèves autochtones de la Côte Nord et du Nord du Québec (MEQ, 2003 : 13). La figure suivante nous montre l'organisation du système scolaire québécois.

¹ Sauf indication contraire les références de ce paragraphe proviennent du site du ministère de l'éducation du Québec : <http://www.meq.gouv.qc.ca/>

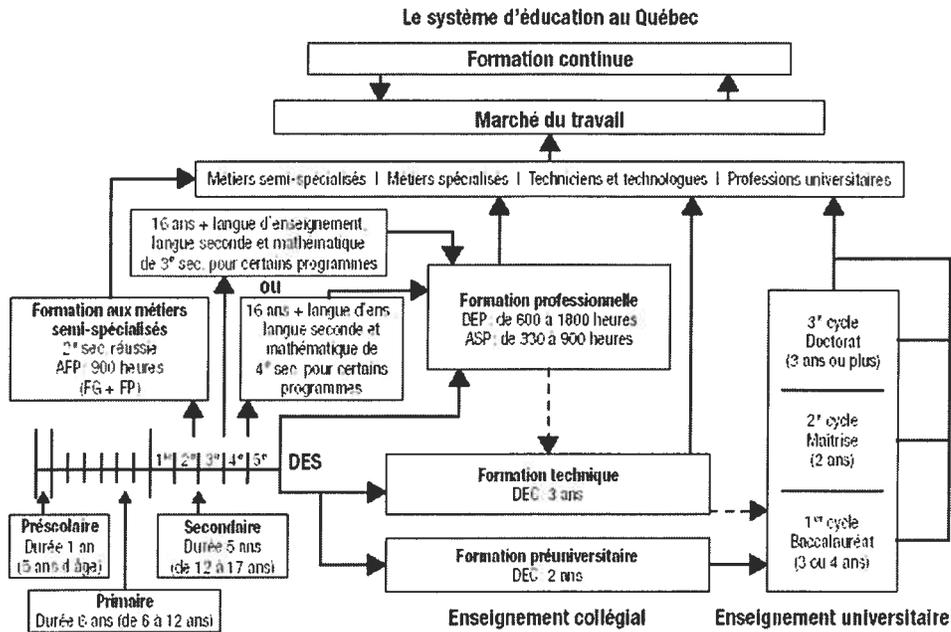


FIGURE 8 : ORGANISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Référence : MEQ 2 (2003)

2.4.2 L'enseignement primaire

Pour être admis à l'enseignement primaire, l'enfant doit avoir 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. La durée du cours primaire, qui mène à l'école secondaire, est de six années réparties en deux cycles de trois ans. La semaine ordinaire est de cinq jours et comprend 23,5 heures d'activités, l'année scolaire comprend un minimum de 180 jours de classe. Après avoir passé sept ans au primaire, l'élève doit obligatoirement parvenir au secondaire.

Les matières enseignées au primaire sont le français ou l'anglais selon la langue d'enseignement, les mathématiques, l'enseignement moral ou religieux, une langue seconde (anglais ou français), la géographie, l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, les sciences et technologie, les arts et l'éducation physique.

2.4.3 L'enseignement secondaire

L'école secondaire, à laquelle l'élève âgé de 11 ans doit normalement accéder, assure une formation générale de base permettant à chacun et à chacune de découvrir ses talents et ses préférences. L'école secondaire a une durée de cinq ans et est divisée en deux cycles, d'une durée de trois et deux ans. La semaine ordinaire est de cinq jours et comprend un minimum de 25 heures d'activités éducatives. L'année scolaire comprend un minimum de 180 jours de classe.

Le premier cycle, qui couvre les trois premières années, est centré sur la formation générale de base. Le second cycle permet de poursuivre la formation générale tout en fournissant à l'élève l'occasion d'explorer diverses avenues, par un système de cours à option, avant d'accéder aux études collégiales ou à la formation professionnelle conduisant à l'exercice d'un métier. Les cinq années d'études secondaires sont sanctionnées par un examen ministériel qui conduit à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

Le régime pédagogique du secondaire dicte les matières obligatoires, la répartition des heures d'enseignement selon les disciplines y est précisée. La commission scolaire est responsable de l'évaluation des apprentissages, sauf pour les épreuves uniques. Le diplôme d'études secondaires est décerné à l'élève qui a accumulé au moins 54 unités aux deux dernières années du secondaire, certaines étant acquises à la suite d'épreuves ministérielles. Le seuil de réussite est situé à 60 pour 100. Les matières obligatoires sont les langues et l'histoire du Québec et du Canada. L'élève qui a suivi le programme de formation générale et qui a obtenu un diplôme d'études secondaires peut accéder à des études supérieures.

2.4.4. L'enseignement collégial

Dans le système scolaire québécois, le collège est le premier échelon des études supérieures. Il est aussi le premier lieu de formation non obligatoire. À l'enseignement

collégial, les programmes d'études pré universitaires durent normalement deux ans (quatre sessions) et préparent aux études universitaires. Les programmes d'études techniques quant à eux durent généralement trois ans (six sessions) et préparent au marché du travail. Les programmes d'études techniques peuvent aussi donner accès à l'université.

Pour être admissible à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), toute personne doit satisfaire à quatre conditions :

- être titulaire du diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP);
- avoir accumulé le nombre d'unités alloué par le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire pour l'apprentissage de certaines matières;
- satisfaire, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme que peut établir le ministre;
- satisfaire, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission établies par le collège.

Un collège peut admettre une personne qui possède une formation qu'il juge équivalente.

L'année scolaire est comprise entre le 1er juillet et le 30 juin. Elle comprend généralement deux sessions, celle d'automne et celle d'hiver, comportant chacune un minimum de 82 jours d'enseignement, y compris la période des examens. L'élève peut s'inscrire à sept cours, et il doit suivre au moins quatre cours pour être considéré comme inscrit à temps plein. Un cours correspond à 45 heures d'enseignement.

Le collège peut organiser d'autres sessions de plus courte durée, notamment la session d'été qui permet à l'élève de reprendre des cours échoués des sessions antérieures ou de terminer plus rapidement son programme d'études. L'apprentissage des élèves est évalué pour

chaque cours, et le ministre de l'Éducation décerne le diplôme d'études collégiales (DEC) à l'élève qui a atteint les objectifs de son programme et qui a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme.

En plus des programmes conduisant à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), les collèges offrent des programmes de plus courte durée, qui permettent d'obtenir une attestation d'études collégiales (AEC). Ces programmes de formation technique s'adressent aux adultes et ne sont pas accessibles aux jeunes qui viennent de terminer leurs études secondaires.

Plus de 61 pour 100 des diplômes d'études collégiales décernés le sont en formation pré universitaire, et 39 pour 100 restant en formation technique.

Les services pédagogiques, ainsi que de nombreuses activités socioculturelles, artistiques, sportives et communautaires sont offerts aux élèves par les collèges, ce qui favorise l'épanouissement intellectuel, affectif, social et physique.

2.4.5 L'enseignement et la recherche universitaires

Le Québec compte neuf établissements universitaires, dont l'Université du Québec, elle-même organisée en un réseau de dix constituantes. Celles-ci sont réparties dans sept régions, ce qui favorise l'accès de l'ensemble de la population aux études universitaires.

Les établissements d'enseignement universitaire sont des entités juridiques indépendantes et ils jouissent d'une très grande autonomie. Les universités ont des facultés dans la plupart des disciplines ainsi que des écoles professionnelles (hautes études commerciales, génie, etc.). La structure des études universitaires est proche de celle qui a cours en Amérique du Nord à l'exception près que les baccalauréats exigent généralement trois années d'études plutôt que quatre, tenant ainsi compte de l'amorce de spécialisation faite au collégial.

L'enseignement universitaire est divisé en trois cycles. Le premier conduit à l'obtention du baccalauréat. Le deuxième cycle correspond à deux années d'études supplémentaires et conduit à l'obtention d'une maîtrise. Le troisième cycle, d'une durée d'environ trois ans, est sanctionné par un doctorat.

Divers programmes de premier cycle, comme les certificats d'études universitaires, permettent d'offrir des formations professionnelles complémentaires.

Les droits de scolarité exigés dans les universités québécoises sont parmi les plus faibles en Amérique du Nord. Les taux d'obtention d'un diplôme universitaire du Québec comptent parmi les plus élevés de tous les pays industrialisés. Sur cent personnes d'une même génération, plus du quart peuvent espérer obtenir un baccalauréat (MEQ 2001 : 7).

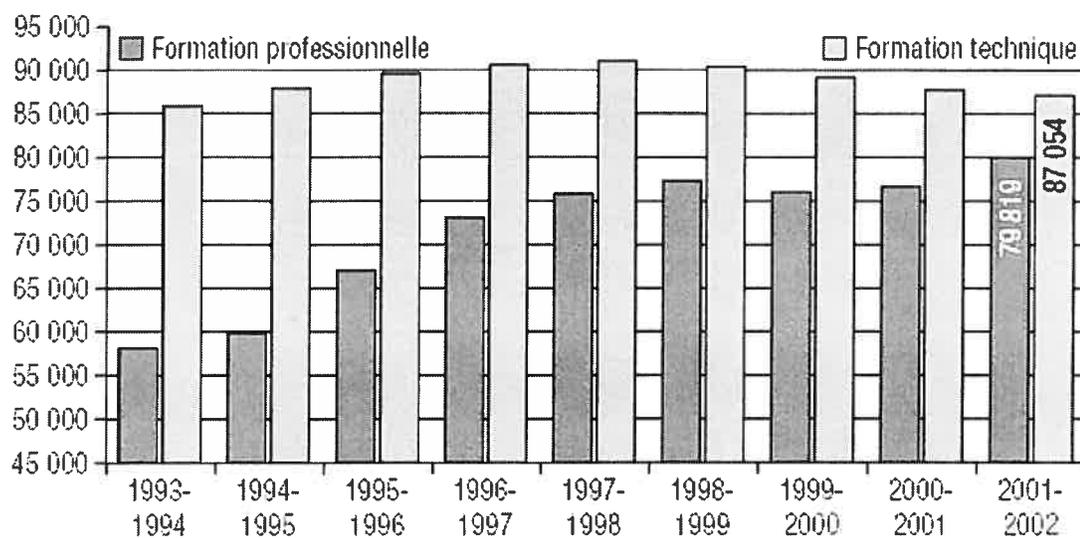
2.4.6. La formation professionnelle et technique

Les formations professionnelle et technique destinent les élèves au marché du travail.

La formation professionnelle est donnée à l'enseignement secondaire dans des centres placés sous la responsabilité des commissions scolaires, et dans des établissements privés.

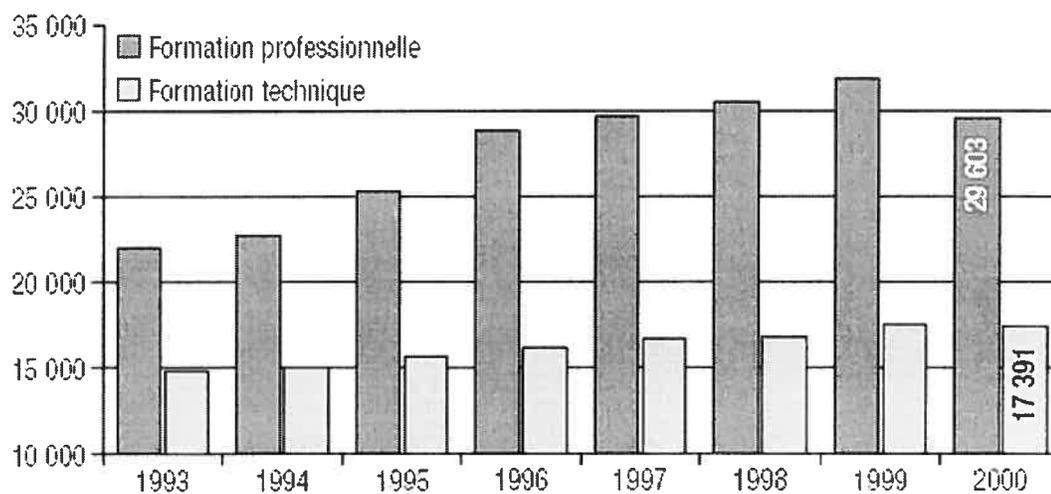
L'organisation pédagogique est similaire à celle de la formation générale.

La formation technique est donnée à l'enseignement collégial, dans les cégeps, dans des établissements privés subventionnés ou non subventionnés et dans les écoles gouvernementales. L'organisation pédagogique et les services généraux sont les mêmes qu'à l'enseignement pré universitaire.



Source : MEQ, Direction des statistiques et études quantitatives (DSEQ), Tableau DPD, 2002.

FIGURE 9: ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF TOTAL EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE. ENSEMBLE DU QUÉBEC 1993-1994 À 2001-2002.



Source : MEQ, DSEQ, Tableau DPD, 2002.

FIGURE 10: ÉVOLUTION DU NOMBRE DE DIPLÔMES DÉLIVRÉS EN FORMATION PROFESSIONNELLE (DEP, ASP, AFP) ET TECHNIQUE (DEC). ENSEMBLE DU QUÉBEC DE 1993 À 2000.

2.4.6.1 *La formation professionnelle*

Les services de formation professionnelle sont offerts aux jeunes et aux adultes. Cette formation est structurée selon les voies suivantes : la formation conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP), la formation conduisant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et la filière conduisant à une attestation de formation professionnelle (AFP).

L'élève est admis à un programme conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) s'il:

- est titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou en possède les équivalences;
- a atteint l'âge de 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire et a obtenu les unités de la 3e ou de la 4e secondaire requises selon le programme choisi;
- a obtenu les unités de la 3e ou de la 4e secondaire dans deux des trois matières prescrites, il est admis conditionnellement à un programme et a alors l'obligation d'obtenir les unités manquantes de façon concomitante;
- a atteint l'âge de 18 ans et possède les préalables fonctionnels établis.

L'élève est admis à un programme d'études conduisant à l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) s'il est titulaire du diplôme d'études professionnelles (DEP) ou s'il possède les apprentissages équivalents.

L'élève est admis à un programme d'études conduisant à l'attestation de formation professionnelle (AFP) s'il a au moins 15 ans et s'il a réussi les matières de base de 2e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique.

2.4.6.2 *La formation technique*

Les conditions d'admission aux programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) applicables à la formation pré universitaire le sont également à la formation technique.

Par ailleurs, la personne qui possède une formation jugée satisfaisante par le collège est admissible à un programme conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC) si elle satisfait à l'une des conditions suivantes:

- elle a interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire;
- elle est visée par une entente conclue entre le collège et un employeur ou par un programme gouvernemental;
- elle a complété au moins une année d'études postsecondaires échelonnée sur une période d'un an ou plus.

En 1998-1999, on notait plus de 75 000 inscriptions à la formation professionnelle du secondaire. Tous ces élèves étaient répartis dans plus de 227 centres publics de formation professionnelle gérés par les commissions scolaires. Le personnel enseignant comptait plus de 7 300 personnes. La formation technique du collégial regroupait plus de 90 000 élèves dans les établissements publics ou privés et les écoles gouvernementales.

2.4.7 *Le financement*

Les ressources allouées à l'éducation au Québec en 2001-2002 était estimée à 17 milliards de dollars, ce qui représentait 7,4 % du produit intérieur brut (PIB) ou 25,8 % de ses dépenses de programme. Ceci incluait la dépense de fonctionnement, la dépense

d'immobilisation des établissements et la dépense ministérielle. Dans le reste du Canada la part du PIB consacrée à l'éducation s'établissait à 6,3 % (MEQ, 2003 :9).

Les ordres d'enseignement primaire et secondaire, incluant les commissions scolaires et les établissements privés subventionnés, représentaient 53 % de la dépense globale en 2001-2002. La dépense de fonctionnement des commissions scolaires du Québec s'élevait au total à 7,8 milliards de dollars, soit une moyenne de 7125 \$ par élève. La dépense de fonctionnement par élève des commissions scolaires du Québec était cette même année supérieure de 3,7 % à celle du reste du Canada malgré un salaire moyen du personnel d'enseignement moins élevé au Québec (51262 \$) par rapport au reste du Canada (57570 \$). Ce coût de fonctionnement plus élevé est attribuable au rapport élèves-personnel d'enseignement qui est de 14,6 au Québec contre 16,2 dans le reste du Canada(MEQ, 2003 :9). En 2001-2002, les revenus des commissions scolaires provenaient à 78 % du gouvernement du Québec, 14 % provenait des taxes scolaires et les 8 % restant provenaient d'autres sources (MEQ, 2003 :14).

L'enseignement collégial, incluant les cégeps et les établissements privés subventionnés, comptait pour 12 % du total des dépenses d'éducation. En 2001-2002, la dépense de fonctionnement par élève était estimée à 8057 \$ dont 54 % pour le personnel enseignant(MEQ, 2003 :9). Les cégeps sont administrés par des conseils composés de représentants de différents groupes d'intérêt parmi lesquels on retrouve des membres de la collectivité, des parents, des élèves, des membres du personnel et des administrateurs de l'établissement. En 2001-2002, les revenus des cégeps provenaient à 86 % du gouvernement du Québec. Les établissements d'enseignement privés tiraient pour leur part 55 % de leurs revenus de l'État (MEQ, 2003 :15)

La dépense des universités représentait 23 % du total des dépenses d'éducation, en 2001-2002. La dépense de fonctionnement général par étudiant dans les universités était de

11916 \$, soit la même que la moyenne canadienne, le coût du personnel enseignant des universités était quant à lui de 4806 \$ pour la même année. Les droits de scolarité s'élevaient à 1851 \$ pour des études à temps plein au premier cycle alors qu'ils étaient de 4634 \$ en Ontario (MEQ, 2003 :9). En 2001-2002, le gouvernement du Québec contribuait dans une proportion de 54 % au financement des universités (MEQ, 2003 :16).

Les dépenses de programmes du gouvernement du Québec sont passées de 36,3 milliards de dollars en 1992-1993 à 35,6 milliards de dollars en 1997-1998. En 1998-1999, elles ont recommencé à augmenter (38,0 milliards de dollars) pour atteindre 43,2 milliards de dollars en 2002-2003 (MEQ, 2003 :18). Le tableau suivant nous montre l'évolution des dépenses de programmes au cours de la dernière décennie.

TABEAU V : DÉPENSE DE PROGRAMMES DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, SELON LE SECTEUR (EN %)

	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999	2000-2001	2002-2003 ^e
Éducation	28,6	28,3	28,4	25,2	24,8	25,8
Santé et Services sociaux	35,0	35,3	36,4	38,4	39,4	40,4
Emploi et Solidarité sociale	9,9	10,8	11,2	10,9	10,0	9,2
Famille, Enfance et Condition féminine	2,7	2,9	3,2	4,0	3,8	4,3
Autres portefeuilles	23,8	22,7	20,8	21,5	22,0	20,3
Dépenses de programmes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source: (MEQ, 2003 :20)

Depuis le début des années 90, la part des dépenses en éducation par rapport à l'ensemble des dépenses est à la baisse. Dans la période 81-89, la part du PIB allouée à l'éducation au Québec est passée de 9,3 % à 7,3 % alors qu'elle augmentait dans le reste du Canada, passant de 6,5 % à 6,7 %. Entre 1989 et 1993 malgré un contexte de récession, la part du PIB allouée à l'éducation a augmenté dans tout le Canada. En 1993-1994, le Québec consacrait 8,6 % de son PIB à l'éducation, en comparaison de 7,6 % pour le reste du Canada.

Entre 1993 et 2001, la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué dans toutes les régions du Canada, au Québec elle est passée de 8,6 % à 7,4 %, alors que dans le reste du Canada, elle passait de 7,6 % à 6,3 % (MEQ, 2003 :22). Le tableau suivant nous montre l'évolution des dépenses globales d'éducation par rapport au PIB du Québec, des régions du Canada et des États-Unis (en %).

TABLEAU VI : DÉPENSE GLOBALE D'ÉDUCATION PAR RAPPORT AU PIB, QUÉBEC, RÉGIONS DU CANADA ET ÉTATS-UNIS (EN %)

	1981-1982	1989-1990	1993-1994	1999-2000 ^e	2000-2001 ^e	2001-2002 ^e
Québec	9,3	7,3	8,6	7,6	7,3	7,4
Canada sans le Québec	6,5	6,7	7,6	6,8	6,3	6,3
Provinces de l'Atlantique	10,5	9,3	9,7	8,7	8,2	8,2
Ontario	6,5	6,2	7,4	6,3	5,8	5,8
Provinces de l'Ouest	5,7	6,6	7,1	6,9	6,4	6,5
Canada	7,1	6,8	7,8	6,9	6,5	6,6
États-Unis	6,3	7,0	7,2	7,0	7,0	7,2

Source: (MEQ, 2003 :24)

2.4.8. Les enseignants

Jusqu'au milieu des années 90 la formation minimale des enseignants du secondaire au secteur académique consistait en un baccalauréat (bac) de 90 crédits universitaires. L'exigence minimale pour les enseignants du secteur professionnel était un certificat de 30 crédits. Depuis 1995, la formation minimale des enseignants du secondaire est passée de 90 à 120 crédits pour le secteur académique régulier, puis 2 ans plus tard pour l'adaptation scolaire et enfin en 2003 pour la formation professionnelle. L'uniformisation des durées de formation est une conséquence directe de la volonté de professionnalisation de la profession enseignante.

Le processus de professionnalisation en cours au Québec implique un changement majeur, puisque former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences

n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques. L'apprentissage continu fait aussi partie intrinsèque de la formation et les enseignants continuent à acquérir, au cours des ans, de l'expérience (MEQ 1, 2001 : 17)

Le maître improvisé d'avant le XVII^e siècle en Europe s'adressait à un public restreint. Il a fait place au maître artisan qui, pour faire face à des groupes de plus en plus nombreux, a été le premier à utiliser la pédagogie. Le maître scientifique, utilisant une pédagogie traditionnelle lui a succédé jusqu'à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle (MEQ 1, 2001 : 20-22). Toutefois, au cours des années 70 et 80, il s'est avéré que les notions enseignées dans les cours de pédagogie et de didactique ne se transféraient pas vraiment dans la pratique en classe. Au début des années 90, le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris une réforme majeure concernant la formation des maîtres qui avait pour objet de faire de l'acte d'enseigner un acte professionnel, et qui a ouvert la voie au maître professionnel que nous connaissons aujourd'hui.

Le maître professionnel, au sens de la réforme de la formation à l'enseignement enclenchée en 1993, demandait une formation initiale solide pour que les enseignants soient aptes à exploiter leur aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement (MEQ 1 2001 : 22). La réforme des années 2000 fait appel à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Dans ce contexte, l'enseignant a besoin de compétences multiples en fonction de l'autonomie accrue de l'école, de l'élève-apprenant, des programmes d'études définis par compétences et du nouveau contexte social et scolaire qui implique un travail interactif de la part de l'enseignant (Tardif et Lessard 1999 dans MEQ 1 2001 : 24).

Devant la complexité de l'acte d'enseigner, la formation se rapproche des lieux de pratique et s'y intègre par le biais des stages notamment. Cela suppose en contrepartie un

rapprochement des formateurs universitaires du travail sur le terrain. « L'importance accrue accordée à la formation pratique constitue un des apports les plus positifs de la réforme de la formation des maîtres du début des années 90 » (MEQ 1 2001 : 26).

Une formation polyvalente est également au centre de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, car les milieux d'intervention, des jeunes enfants aux adultes, et les domaines d'enseignement, du préscolaire au secondaire, constituent des champs si vastes qu'une capacité d'adaptation significative est indispensable de la part des enseignants (MEQ 1 2001 : 26).

Enfin, des liens entre la recherche et la formation et des partenariats et concertations peuvent s'établir plus facilement dans le cadre de la professionnalisation, permettant ainsi une avancée plus rapide des expérimentations de nouvelles méthodes d'enseignement.

2.4.9 Une double appartenance

Les caractéristiques du système scolaire québécois le situent, nous pouvons le voir, à mi-chemin entre deux cultures d'éducation.

En premier lieu, l'organisation québécoise comprenant les ordres d'enseignement primaire, secondaire (général et professionnel), collégial (pré-universitaire et technique), et universitaire se dissocie du reste de l'Amérique du Nord. Nous l'avons vu, dans le reste du Canada et aux Etats-Unis, la formation professionnelle au secondaire et le niveau collégial dans son ensemble, n'existent pas. À ce chapitre ce que l'on trouve ici reflète beaucoup plus ce qui se passe en France et en Allemagne où ces ordres d'enseignement sont en place depuis de longues années.

En second lieu, c'est le gouvernement qui finance presque totalement les dépenses d'éducation au Québec, y compris pour la formation professionnelle. Celle-ci fait par ailleurs l'objet d'une coordination émanant du MEQ. Pour la formation professionnelle, le

modèle des Etats-Unis ne fait pas l'objet d'une coordination nationale mais est plutôt dispensée via des initiatives ponctuelles et des programmes visant à combler des besoins précis. Le financement est quant à lui assuré par des budget fédéraux, par l'entreprise privée et par les étudiants eux-mêmes. Le Québec, à ce chapitre encore, ressemble plus à la France ou l'Allemagne qui possèdent des coordinations nationales, et ce, même si les sources de financement de la formation professionnelle viennent, pour une large part, de l'industrie dans le cas de l'Allemagne.

Pour terminer, il paraît indispensable de parler de l'approche par compétences. Si ses origines exactes font l'objet de discussions, il est cependant certain qu'elles prennent racine en Amérique du Nord et, dans ce cas, l'avance du Québec par rapport aux européens en ce qui concerne l'application de l'approche par compétences l'identifie clairement comme nord américain.

2.5 La Tunisie un système en réorganisation

Les performances réalisées par le système éducatif tunisien, au cours des quatre décennies écoulées, ont permis de faire régresser significativement l'analphabétisme et l'illettrisme et de créer un environnement adéquat pour «l'éducation tout au long de la vie», au sens que lui donne l'Unesco.

Au cours des dernières années, l'objectif de scolarisation universelle a été atteint pour l'entrée à l'école primaire et est aujourd'hui en cours de réalisation pour toute la durée de l'enseignement de base. Les mesures prises pour assurer la gratuité des études et l'application de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans ont permis d'atteindre ces objectifs. En parallèle, diverses actions ont été entreprises pour allonger l'espérance de vie scolaire des élèves et les taux de scolarisation dans le cycle secondaire sont passés de 50,2% en 1994-95 à 71% en 2001-02 et DE 12% à 22% à l'université pour la même période.

Après l'explosion de l'enseignement primaire dans les années 60 et l'expansion de l'enseignement secondaire qui s'est accélérée au cours de la dernière décennie, c'est maintenant au tour des institutions de l'enseignement supérieur de se multiplier et de pénétrer les régions.

(République tunisienne 2002 : 17).

2.5.1 Organisation du système scolaire

Le système d'éducation tunisien est divisé en trois cycles, soit l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

L'enseignement général de base constitue un cycle complet d'une durée de neuf ans ; il accueille les enfants âgés de 6 ans. Il comporte deux cycles complémentaires : le premier d'une durée de six ans et le second de trois ans et est sanctionné par le diplôme de fin d'études de l'enseignement de base.

L'enseignement secondaire, comporte deux cycles d'une durée de deux ans chacun. Le premier cycle, commun à tous les élèves, conduit après orientation à l'une des cinq sections du deuxième cycle qui sont : lettres, mathématiques, technique, sciences expérimentales, économie et gestion. L'enseignement secondaire agricole comporte quatre ans d'études.

L'inscription dans l'une des filières professionnelles sanctionnées par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), est ouverte aux candidats ayant terminé l'enseignement de base ou ayant poursuivi avec succès une préformation ou des enseignements préparatoires.

L'inscription dans l'une des filières sanctionnées par le brevet de technicien professionnel (BTP) est ouverte aux candidats qui ont terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire ou qui ont obtenu, avec une moyenne minimale de 12 sur 20, le certificat

d'aptitude professionnelle dans une spécialité de même nature. Cette passerelle est contingentée à 30 % des places disponibles en formation.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la durée des formations varie entre deux ans (études universitaires de premier cycle) et huit ans (diplôme de doctorat).

La figure suivante décrit l'organisation du système scolaire tunisien

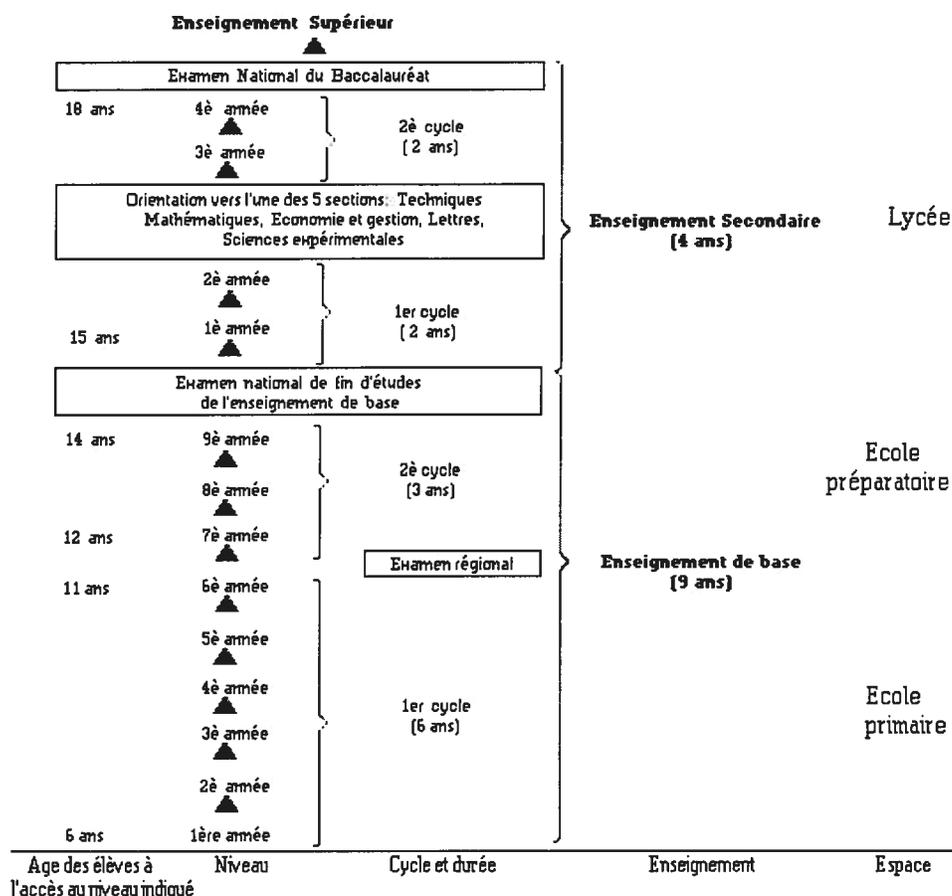


FIGURE 11: LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EN TUNISIE

Source (BIE 2001)

2.5.2 L'enseignement de base

L'enseignement de base constitue un cycle complet d'une durée de neuf ans. Il a pour objectif de former les enfants de façon à développer leur potentiel et garantir un niveau minimum de connaissances. Il permet aux finissants de poursuivre leur scolarité dans le cycle suivant, d'intégrer la formation professionnelle ou de s'insérer dans la société.

L'enseignement primaire permet également de préserver la population tunisienne de la régression à l'analphabétisme.

2.5.2.1 *Le premier cycle*

Le premier cycle de l'enseignement de base dispense un enseignement général qui tient compte des différents aspects de la personnalité de l'enfant. Sa mission est tout d'abord éducative.

« Le premier cycle de l'enseignement de base, d'une durée de six ans, a pour objectifs de faire acquérir à l'élève les instruments de la connaissance, de contribuer au développement de son esprit, de son intelligence pratique, de son sens artistique et de ses potentialités corporelles et manuelles, ainsi qu'à son éducation religieuse et civique ».

(BIE 2001)

« Il vise à établir un lien entre la réflexion et l'action qui constituent deux dimensions fondamentales de l'activité humaine. Ce cycle d'enseignement s'emploie à doter l'enfant des connaissances de base, à développer ses aptitudes, à former son esprit tout en lui donnant une éducation conforme à la culture nationale et en lui assurant une initiation manuelle et technique ».

(UNESCO 3 2000)

Le choix des matières et la définition des programmes sont décidés à l'échelle nationale les matières enseignées ainsi que les contenus de programmes sont arrêtés par décrets présidentiels. Dans le premier et le second cycles de l'enseignement de base, toutes les matières sont enseignées en arabe. Le français, est enseigné à partir de la troisième année du premier cycle en tant que matière, et l'anglais également en tant que matière à partir de la huitième année.

Les deux tableaux suivants indiquent les matières enseignées et les horaires hebdomadaires au niveau du premier et deuxième cycles de l'enseignement de base :

TABLEAU VII : MATIÈRES ET HORAIRE HEBDOMADAIRE DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE EN TUNISIE :

Matière	Niveau					
	1re	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème
Arabe	1h30m	1h30m	10h	10h	7h	7h
Français	-	-	9h	9h30m	11h30m	11h
Education islamique	2h	2h	2h	1h30m	1h	1h
Education civique -	-	20m	20m	45m	45m	
Histoire	-	-	-	20m	45m	1h
Géographie (*)	-	-	40m	20m	45m	1h
Mathématiques	4h	4h	4h	4h	4h	4h
Eveil scientifique	1h30m	1h30m	1h30m	1h30m	1h30m	1h30m
Education musicale	1h	1h	30m	30m	30m	30m
Education artistique	45m	45m	30m	30m	30m	30m
Education technique	45m	45m	30m	30m	45m	45m
Education physique	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Total heures	22h30m	22h30m	30h	30h	30h	30h

(*) En troisième année, les élèves n'étudient pas la géographie à proprement parler, mais le « milieu géographique »

Source: (BIE, 2001)

TABLEAU VIII : MATIÈRES ET HORAIRE HEBDOMADAIRE DU DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE EN TUNISIE :

Matière	Niveau		
	7ème	8ème	9ème
Arabe	5h	5h	5h
Français	5h	5h	5h
Anglais	-	2h	2h
Education islamique	1h30m	1h30m	1h30m
Education civique	1h30m	1h30m	1h30m
Histoire	1h30m	1h30m	1h30m
Géographie	1h30m	1h30m	1h30m
Mathématiques	4h	4h	4h
Sciences naturelles	1h30m	1h30m	1h30m
Education musicale	1h	1h	1h
Education artistique	1h	1h	1h
Education technique	1h30m	1h30m	1h30m
Education physique	3h	3h	3h
Total heures	28h	30h	30h

Source: (BIE, 2001)

Les élèves du premier cycle de l'enseignement de base sont évalués à la fin de chaque trimestre de l'année scolaire à travers des épreuves orales, écrites et pratiques. L'évaluation

des deux premiers trimestres est faite par des épreuves élaborées et corrigées par le maître de chaque classe. L'évaluation du troisième trimestre est unifiée au niveau de l'école.

Le passage dans la classe supérieure est conditionnel à l'obtention d'une moyenne annuelle de 5/10 au moins. Les élèves de sixième année quant à eux passent au mois de juin un examen unique au niveau de chaque région. Cet examen comporte des épreuves d'arabe (expression écrite et étude de texte), de français (expression écrite, étude de texte et dictée), de mathématiques, d'éveil scientifique, d'éducation islamique, d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Le passage au second cycle est conditionnel à l'obtention d'une moyenne annuelle supérieure ou égale à 10/20.

Le tableau suivant nous montre les taux de redoublement au premier cycle du primaire :

TABLEAU IX : TAUX DE REDOUBLEMENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE EN TUNISIE

Année scolaire	Taux de redoublement dans chaque année					
	1 ^{re}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
1991-1992	12,9	16,3	19,0	17,7	22,6	25,9
1993-1994	13,7	14,4	16,6	14,6	16,3	24,0
1994-1995	13,8	14,8	16,5	15,0	18,1	25,4

Source: (BIE, 2001)

Au premier cycle de l'enseignement de base, le taux d'abandon est en nette régression, surtout au cours des cinq premières années, comme le montre le tableau qui suit :

TABLEAU X : TAUX D'ABANDON AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE EN TUNISIE

Année scolaire	Taux d'abandon dans chaque grade					
	1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
1991-1992	1,4	1,6	3,0	4,5	8,2	17,0
1993-1994	1,2	0,7	2,1	2,9	5,0	16,7
1994-1995	1,0	0,6	2,0	2,6	4,7	15,7

Source: (BIE, 2001)

2.5.2.2 Le deuxième cycle

Ce cycle d'enseignement, d'une durée de trois ans, a pour but de consolider la formation reçue par l'élève au premier cycle et de lui procurer une formation générale qui renforce ses capacités intellectuelles et ses aptitudes pratiques. Le deuxième cycle de l'enseignement de base a démarré en 1995/1996 et a atteint son terme pour la première fois à la fin de l'année scolaire 1997/1998. Le passage au deuxième cycle doit :

« consolider la formation reçue par l'élève au premier cycle et de lui procurer, à travers les différentes matières enseignées, une formation générale qui renforce ses capacités intellectuelles et développe ses aptitudes pratiques afin de lui permettre de poursuivre sa scolarité, de rejoindre une structure de formation professionnelle ou de s'intégrer directement dans la vie professionnelle en tant que citoyen responsable » (UNESCO 3 2000).

Dans le second cycle de l'enseignement de base, l'évaluation des élèves se fait par contrôle continu et toutes les notes obtenues sont prises en compte avec des coefficients différents selon les matières et les types de contrôle. L'accès au niveau supérieur est acquis par l'obtention d'une moyenne générale annuelle égale ou supérieure à 10/20.

L'examen de fin d'études de l'enseignement de base est sanctionné par le « diplôme de fin d'études de l'enseignement de base » qui permet d'accéder à l'enseignement secondaire.

Au cours de sa scolarité à l'enseignement de base, un élève pourra redoubler quatre fois si le conseil des instituteurs (au premier cycle) ou le conseil de classe (au second cycle) le lui permet et ce, à condition qu'il n'ait pas dépassé l'âge de 18 ans.

Au second cycle de l'enseignement de base et dans l'enseignement secondaire, le taux d'abandon est passé de 10,1 % en 1991-1992, à 9,3 % en 1993-1994 et à 8,7 % en 1994-1995. Par ailleurs, le nombre moyen d'élèves par classe au premier cycle se situe environ à 30 élèves. Au second cycle, le nombre d'élèves par classe a connu une augmentation importante en raison de l'amélioration du taux de passage de la sixième à la septième année

et ce, malgré le fait que le nombre des établissements soit passé de 599 en 1991-1992 à 762 en 1995-1996 (BIE 2001).

Le tableau suivant montre la moyenne du nombre d'élèves par classe au second cycle de l'enseignement de base et dans l'enseignement secondaire de 1993 à 1996 années :

TABLEAU XI : NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE AU 2ÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET AU SECONDAIRE EN TUNISIE

Année scolaire	2ème cycle de l'enseignement de base	Ens. secondaire
1993-1994	35,4	30,1
1994-1995	36,0	34,0
1995-1996	36,3	34,5

Source: (BIE, 2001)

2.5.3 L'enseignement secondaire

Depuis l'année 1998/1999 l'enseignement secondaire dure quatre ans et comprend un tronc commun de deux ans, au terme duquel les élèves admis sont orientés vers un deuxième cycle de deux ans comprenant cinq filières : lettres, sciences expérimentales, mathématiques, techniques et économie gestion.

L'enseignement secondaire, ouvert à tous les titulaires du diplôme de fin d'études de l'enseignement de base est gratuit et certains élèves peuvent bénéficier de bourses d'État pour l'internat. Les finissants du secondaire peuvent poursuivre des études universitaires ou s'insérer dans la vie pratique.

Le premier cycle, commun à tous les élèves, conduit après orientation, à l'une des cinq sections citées précédemment et a pour but de donner une formation équilibrée aux élèves tout en consolidant et en approfondissant les connaissances acquises au cours de l'enseignement de base.

Le deuxième cycle quant à lui a pour finalité de « *préparer à la spécialisation, de développer les dextérités, de cultiver les aptitudes, de renforcer les capacités des jeunes, afin qu'ils soient en harmonie avec l'évolution des connaissances et munis d'un intérêt pour le savoir, l'auto-formation et la création* » (UNESCO 3 2000).

Dans l'enseignement secondaire, l'arabe et le français, qui sont enseignés en tant que langues sont aussi des langues d'enseignement pour d'autres matières. Les matières à caractère scientifique et technique sont enseignées en français et les autres matières en arabe.

L'évaluation du travail de l'élève s'effectue par contrôle continu tout comme au deuxième cycle de l'enseignement de base. Accède au niveau supérieur tout élève ayant obtenu une moyenne générale annuelle égale au moins à 10/20. Le redoublement est autorisé une seule fois durant ce cycle et dans des conditions bien définies.

L'examen du baccalauréat couronne les études secondaires pour toutes les sections. Les candidats subissent un ensemble d'épreuves obligatoires ainsi que des épreuves optionnelles qui varient d'une section à l'autre. Des commissions, désignées par le Ministère de l'éducation, préparent les sujets d'examen en conformité avec les programmes officiels. Le Ministre de l'éducation choisit parmi les sujets sélectionnés par lesdites commissions ceux qu'il juge adéquats. L'examen se déroule dans les établissements secondaires. La correction obéit à une organisation gérée par l'administration centrale qui garantit l'anonymat des feuilles d'examen. Les taux de réussite à l'examen du baccalauréat pour l'ensemble des sections ont été de 43,4 % en juin 1992, de 41,4 % en juin 1993, de 40,6 % en juin 1994 et de 42,5 % en juin 1995 (BIE 2001).

2.5.4 L'enseignement supérieur

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement supérieur, le Ministère de l'enseignement supérieur a élaboré un plan qui vise à améliorer le rendement externe de l'université afin de mieux répondre aux besoins du pays. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Diversification des filières et des niveaux de formation en créant les diplômes d'études supérieures technologiques, les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) et en réformant la maîtrise et les études d'ingénierie ;
- Élaboration d'études sectorielles pour la prospection des besoins du pays en cadres, à moyen et à long terme ;
- Établissement de mécanismes permettant au Ministère l'évaluation continue des disciplines et des programmes de formation ;
- Renforcement de l'ouverture des institutions universitaires à l'environnement économique et social et incitation au partenariat avec les entreprises.

Les formations d'une durée de deux ans, conduisent à l'obtention du diplôme d'études universitaires de premier cycle.

Le diplôme de technicien supérieur et le diplôme d'études supérieures de technologie sont obtenus après une formation de cinq semestres au minimum.

Les diplômes de maîtrise requièrent quatre ans d'études. Les formations conduisant à l'obtention du diplôme national d'ingénieur ont une durée d'au moins cinq ans d'études (six ans pour le diplôme d'architecture ou d'urbanisme ; sept ans pour le diplôme de docteur en médecine).

Le DESS est obtenu après une formation universitaire de quatre ans minimum et une formation spécialisée d'une durée minimale de un an.

Le diplôme d'études approfondies (DEA) est délivré à l'étudiant titulaire d'une maîtrise et ayant suivi une formation de recherche d'une durée de deux ans avec présentation obligatoire d'un mémoire de recherche.

Le diplôme de doctorat est délivré à l'étudiant titulaire d'un DEA ou d'un diplôme équivalent et qui soutient avec succès une thèse de doctorat dont la durée de préparation est de trois années au moins et qui comporte une contribution personnelle et originale sur un sujet de recherche.

Au cours de la rentrée universitaire 2000-2001, douze nouveaux établissements ont ouvert leurs portes portant leur nombre à 107. De ces établissements, 87 sont sous la tutelle du Ministère de l'éducation supérieure (MES) et 20 sous la cotutelle du MES et d'autres ministères (Santé publique, Jeunesse et enfance, Communication, Agriculture, Affaires sociales). Les établissements d'enseignement supérieur qui s'occupent de la formation des maîtres comprennent sept universités, onze Instituts supérieurs d'études technologiques (ISET), et six Instituts supérieurs de formation des maîtres (ISFM) (BIE 2001).

L'évaluation générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique universitaire est faite par le Comité national d'évaluation. Ce comité évalue également les résultats des projets retenus sur proposition du Comité des projets et programmes universitaires.

2.5.5 La formation professionnelle

Les objectifs du système de la formation professionnelle ont été définis par la loi d'orientation de la formation professionnelle de février 1993. La loi stipule que :

« La formation professionnelle est l'une des composantes du dispositif national d'éducation, de qualification et d'emploi. Elle contribue au développement des ressources humaines, à la promotion sociale et professionnelle et à la réalisation des objectifs de la croissance ».

Elle ajoute qu'elle a pour objet :

« d'assurer l'acquisition des connaissances théoriques et des capacités et savoir-faire pratiques que nécessite l'exercice d'un métier ou d'une profession qualifiée, et de favoriser l'adaptation de ces connaissances et savoir-faire aux mutations technologiques et à l'évolution des caractéristiques de l'emploi ».(UNESCO 3 2000)

Dans ce cadre, la formation professionnelle contribue à la diffusion des connaissances techniques en vue d'une meilleure maîtrise de la technologie, la satisfaction des besoins de l'économie en main d'oeuvre qualifiée et en techniciens, l'amélioration des qualifications professionnelles de la main d'oeuvre et de sa productivité et la promotion sociale et professionnelle des travailleurs.

La formation professionnelle est assurée en Tunisie par un ensemble d'opérateurs publics et privés. Les opérateurs publics sont les Ministères techniques qui assurent la formation dans les domaines dont ils ont la charge tels que les Ministères de l'Agriculture, du Tourisme et de l'Artisanat, de la Santé Publique .

Pour le secteur industriel. c'est le Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, par l'entremise de l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle (ATFP), créée en 1990, qui se charge de la tutelle pédagogique des opérateurs publics et autorise les organismes privés qui dispensent de la formation.

La formation professionnelle en Tunisie est régie par les dispositions de la loi d'orientation de la formation professionnelle promulguée en 1993, cette loi a comblé un vide juridique concernant l'organisation et le fonctionnement du système national de formation professionnelle en ce qui concerne :

- la concertation et la coordination en matière de formation professionnelle,
- l'organisation de la formation initiale selon les différents modes de formation (résidentielle, en alternance, en apprentissage),
- l'organisation du secteur privé de la formation professionnelle,

- la formation continue et l'adaptation professionnelle ,
- l'homologation des diplômes et certificats de formation professionnelle.

(UNESCO 3 2000)

Depuis la création du Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi, le système de la formation professionnelle a donc connu une profonde mutation. Depuis 1996, la réforme du système de la formation professionnelle été caractérisée par la poursuite et la consolidation de la réforme entreprise dès 1993 avec la promulgation de la loi d'orientation de la formation professionnelle et par le démarrage d'un programme de mise à niveau de la formation professionnelle et de l'emploi (MANFORME). À sa mise en marche, le programme MANFORME vise à répondre aux besoins en formation initiale et continue de l'économie tunisienne et son objectif est de quintupler la capacité de formation de l'ATFP avant 2002. Il comprend quatre axes principaux qui sont : l'orientation du système de formation en fonction de la demande; l'amélioration et le renforcement de l'offre de formation; l'introduction d'une démarche-qualité dans le système de formation professionnelle et la mise en œuvre d'une politique de gestion active du marché de l'emploi. Une réforme est également mise au point pour le secteur agricole en conformité avec la loi d'orientation de la formation professionnelle et qui prévoit la formation de main d'œuvre spécialisée en fonction des besoins réels des régions dans lesquelles sont implantés les établissements de formation (BIE 2001).

La loi d'orientation de la formation professionnelle a défini la formation initiale comme ayant pour but : *« de dispenser une formation générale de base, et de conférer des capacités et connaissances professionnelles, en vue de l'exercice d'un métier ou d'une profession qualifiée. Elle prépare à l'entrée dans la vie professionnelle à tous les niveaux de qualification, et facilite l'accès à des formations ultérieures »* (UNESCO 3 2000).

2.5.5.1 La formation initiale

Les diplômes délivrés après une formation initiale sont de trois niveaux :

- Le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) qui sanctionne un cycle de formation d'une durée minimale d'une année après l'enseignement de base . L'inscription dans les filières sanctionnées par le CAP est ouverte aux candidats ayant terminé l'enseignement de base ou ayant suivi des enseignements préparatoires.
- Le Brevet de Technicien Professionnel (BTP) qui sanctionne un cycle de formation d'une durée minimale d'une année après la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ou après l'obtention du CAP dans une spécialité de même nature . L'inscription dans les filières sanctionnées par le BTP est ouverte aux candidats ayant terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire ou ayant obtenu, avec une moyenne minimale de 12 sur 20, un CAP dans une spécialité de même nature et dans une limite ne dépassant pas 30 % des postes de formation à pourvoir.
- Le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) qui sanctionne un cycle de formation d'une durée minimale de deux années après le Baccalauréat ou après l'obtention du BTP dans une spécialité de même nature. L'inscription dans les filières sanctionnées par le BTS est ouverte aux candidats titulaires du baccalauréat ou ayant obtenu, avec une moyenne minimale de 12 sur 20, le BTP dans une spécialité de même nature et dans une limite ne dépassant pas 30 % des postes de formation à pourvoir.

Ce système d'homologation des diplômes, mis en place par le Ministère, a pour but de : *« permettre aux titulaires des diplômes et certificats de la formation professionnelle de satisfaire aux conditions d'accès aux emplois publics, de poursuivre des études ou des formations d'un niveau supérieur, ou d'exercer des activités d'enseignement »* (BIE 2001).

Pour toutes les filières, la formation comprend des enseignements généraux et technologiques liés à la filière de formation concernée; des travaux pratiques (de 65 % à 75 %) selon les filières; des cours de législation sociale ; des stages en entreprises et de l'éducation physique et sportive(BIE 2001).

Il est à noter que malgré les efforts déployés, le nombre de jeunes diplômés de la formation professionnelle n'avait pas excédé 30.000 à la fin de l'année 1998, ce qui demeure largement en deçà des besoins de l'économie tunisienne estimés à 60.000 diplômés par an. Par ailleurs, d'autres formations initiales, non diplômantes, sont organisées par différents opérateurs, Il s'agit notamment de formations organisées dans les centres relevant de l'Union Nationale de la Femme Tunisienne, et les centres de la Jeune Fille Rurale. Ces formations visent à faire acquérir aux jeunes filles des qualifications leur permettant de s'insérer dans la vie active et dans leur environnement à travers des modules de formation dans le domaine de la santé (enfant, environnement, nutrition, santé). Ces centres assurent aussi des modules de formation dans différentes spécialités agricoles et artisanales (UNESCO 3 2000).

Les tableaux qui suivent nous montrent l'évolution des effectifs en formation professionnelle et en apprentissage sur la décennie 90. On remarquera que malgré les efforts fournis, le nombre d'étudiants en formation normalisée ou en établissements de formation n'a pas augmenté et que c'est l'apprentissage dans des formations non normalisées qui sont la cause de l'augmentation globale.

TABEAU XII : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS EN FORMATION PROFESSIONNELLE PAR OPÉRATEURS ET PAR GENRE DE 1993 À 1998 (FORMATIONS NORMALISÉES) EN TUNISIE

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Ministère de l'Agriculture	1612	1327	2889	2373	2372	404
Direction Générale de la Pêche	570	472	328	393	421	404
Agence de Vulgarisation et de Formation Agricole	1042	855	2561	1980	1951	
Ministère de Tourisme et de l'Artisanat	1629	1928	1949	1290	1043	1073
Office Nationale du Tourisme Tunisien	1629	1928	1949	1290	1043	1073
Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi	6794	6219	7350	7751	7465	7465
Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle	6794	6219	7350	7751	7465	
Ministère de la Santé Publique	861	577	220	584	686	
Etablissements Privés de Formation Professionnelle	22300	21550	21500	20900	21960	
TOTAL	33196	31601	33908	32898	33526	8942

Source: (BIE, 2001)

TABEAU XIII : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS EN APPRENTISSAGE PAR OPÉRATEURS ET PAR GENRE DE 1993 À 1998 (FORMATION QUALIFIANTES NON-NORMALISÉES) EN TUNISIE

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Ministère du Tourisme et de l'Artisanat	1472	3129	5145	3001	1142	0
Office National de l'Artisanat	1472	3129	5145	3001	1142	
Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (Agence tunisienne de la formation professionnelle)	13148	12627	12300	14274	15368	15913
Ministère de l'Éducation (Ecoles de qualification Technique)	3175	6610	3926	7334	7435	
TOTAL	30943	34993	33671	38883	39313	31826

Source: (BIE, 2001)

TABEAU XIV : TOTAL DES EFFECTIFS EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET EN APPRENTISSAGE DE 1993 À 1998 EN TUNISIE

	1993	1994	1995	1996	1997	1998*
TOTAL GENERAL	69264	74009	71958	76095	77178	41292

Source: (BIE, 2001)

2.5.5.2 La formation continue.

La formation continue a été définie par la loi d'orientation comme ayant pour objet :

« de consolider les connaissances générales et professionnelles acquises, de les développer et de les adapter à l'évolution de la technologie et des conditions de travail ; elle vise également à conférer d'autres compétences et qualifications professionnelles en vue de l'exercice d'une nouvelle activité professionnelle, et à assurer la promotion sociale et professionnelle des travailleurs » (UNESCO 3 2000).

Différents instruments ont été développés par l'État tunisien pour la promotion et l'encouragement de la formation continue et du perfectionnement des travailleurs. Entre autre, les entreprises en Tunisie sont assujetties à une Taxe sur la Formation Professionnelle (TFP) à hauteur de 1% de la masse salariale pour les entreprises manufacturières et 2% pour les autres. De cette taxe elles peuvent déduire les dépenses de formation qu'elles engagent au profit de leurs personnels. De 1993 à 1997, le nombre de journées de formation faites grâce à la TFP est passé de 1,5 million à 3 millions.

Les actions de formation engagées par les PME de moins de 100 personnes peuvent bénéficier du Programme National de Formation Continue (PRONAFOC), qui finance des formations à travers des fonds publics. Cet instrument a permis de former plus de 12000 employés en 1998 contre 2500 en 1995, date de son démarrage. (UNESCO 3 2000).

TABLEAU XV : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES EFFETS DE LA TFP DE 1993 À 1997 EN TUNISIE

	1993	1994	1995	1996	1997 (Estimatif)
Nombre d'entreprises	348	412	555	574	1010
Effectifs employés	166 284	180 587	194 447	203 563	
Effectifs formés	34 611	42426	50 999	52 685	84617
Durée de formation (en jours)	1432149	3015572	3232817	3796161	
Effectifs formés / Effectifs employés	20.61%	23.49%	26.23%	25.88%	

Source: (BIE, 2001)

2.5.6 Le financement

En Tunisie, l'éducation est un service public et l'État couvre l'essentiel des dépenses nécessaires au fonctionnement de ce secteur. Depuis l'indépendance environ 7 % du produit national brut (PNB) représentant près de 20 % des dépenses du gouvernement ont été consacrés annuellement à l'éducation avec un effort plus intense au cours de la décennie 1991–2000. Un taux d'accroissement annuel moyen des dépenses de 9,76 % a été enregistré de 1986 à 1999.

TABLEAU XVI : EVOLUTION DES DÉPENSES EN ÉDUCATION DE 1990 À 1998 EN TUNISIE

Année	Dépenses totales d'éducation		Dépenses ordinaires d'éducation		
	En % du PNB	En % des dépenses du gouvernement	En % du total	En% du PNB	En % des dépenses ordinaires du gouver.
1990	6,2	13,5	87,8	5,4	16,3
1991	6,3	14,3	88,2	5,5	17,4
1992	6,0	14,2	88,9	5,4	17,6
1993	6,4	15,8	86,4	5,5	...
1994	6,6	16,4	88,0	5,8	20,9
1995	6,8	17,4	86,9	5,9	...
1996	6,7	17,4	85,8	5,7	25,9
1997	7,7	19,9	86,3	6,6	30,4
1998	...	...	...	...	...
1999	...	...	...	...	...

Source : *Annuaire statistique de l'UNESCO, 1999* ; [...] données non disponibles.

2.5.7 Les enseignants

Les mutations que vit le secteur de l'éducation et les nouvelles exigences qui en découlent se répercutent sur le rôle de l'enseignant. On s'oriente aujourd'hui dans les systèmes éducatifs vers une forme de professionnalisme en assurant aux enseignants une formation professionnelle visant à leur faire acquérir un ensemble de compétences et de savoir-faire pédagogiques, aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue. Ce choix implique l'allongement temporel de la formation initiale des enseignants et l'augmentation de ses contenus scientifique et pédagogique. Dans les pays européens, par

exemple, la période de formation des instituteurs varie de 3 à 5 ans après le baccalauréat et celle des professeurs de l'enseignement secondaire de 3 à 6 ans.

2.5.7.1 La formation initiale

En Tunisie, les instituteurs du premier cycle de l'enseignement de base sont recrutés parmi les diplômés des Instituts supérieurs de formation des maîtres – ISFM – ils ont reçu une formation universitaire de deux années après le baccalauréat (le DEC québécois). La formation dispensée au sein des ISFM consiste en une formation générale et diversifiée dans toutes les matières durant la première année et en une formation cognitive, professionnelle et pratique en deuxième année. Les futurs maîtres étudient la psychologie de l'enfant, la pédagogie générale, la pédagogie des matières et la législation scolaire. Ils réalisent aussi des stages dans le milieu scolaire, de telle sorte que le tiers de leur horaire est consacré en deuxième année à l'aspect pratique de la formation.

Ce programme de formation répond au double objectif d'assurer une compétence professionnelle et de revaloriser la profession de maître. (BIE 2001)

La formation initiale des professeurs du secondaire est dispensée par les universités et les instituts supérieurs et dure 4 années après le baccalauréat. Ces institutions sont en constante évolution pour assurer l'amélioration des formations et répondre aux besoins de l'enseignement de base et secondaire en termes qualitatifs et quantitatifs. Par ailleurs, le taux des enseignants recrutés détenant une maîtrise progresse constamment : en 1997, 78% des enseignants du secondaire étaient titulaires d'une maîtrise (UNESCO 3 2000).

Les enseignants de la formation professionnelle sont recrutés parmi les diplômés des universités, et parmi les diplômés de la formation professionnelle en emploi dans l'industrie. Ils bénéficient d'une formation continue sur le plan technique et sur le plan pédagogique, ce qui leur permet de mettre à jour leurs connaissances.

2.5.7.2 *La formation continue des enseignants*

En ce qui a trait à la formation continue, des efforts importants ont été déployés après la réforme de 1991. La formation continue des enseignants est l'un des piliers de la stratégie tunisienne en matière d'éducation puisqu'elle vise l'amélioration du rendement interne du système éducatif et l'amélioration de la qualité des apprentissages.

La formation continue se donne dans les Centres Régionaux de l'Éducation et de la Formation Continue (CREFOC) et aussi dans les établissements pendant les journées pédagogiques. Durant les vacances scolaires, des stages de perfectionnement sont organisés à l'intention des enseignants, des cadres et du personnel administratif des établissements scolaires.

Trois axes principaux de rénovation ont été retenus pour le plan 1998/2000 afin que le public cible puisse acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement de sa tâche :

- 1- rationalisation de la politique de formation par une réingénierie de la formation,
- 2- décentralisation de la formation en dynamisant les CREFOC et en renforçant le service documentaire (salle de ressources, Multimédia) .
- 3- développement de la formation à distance et de l'autoformation.

(UNESCO 3, 2000)

2.6 Convergences et divergences entre les systèmes d'éducation

2.6.1 La France, l'Allemagne et les USA

2.6.1.1 *Différences et similitudes*

Ces trois systèmes de formation professionnelle comportent des différences évidentes dans la manière de dispenser la formation professionnelle. Les façons de dispenser la matière, la formation des enseignants, les lieux de formation et les cheminements diffèrent sensiblement selon les cas. Les solutions retenues par chacun des pays ont des avantages et

des inconvénients. Les systèmes français et allemand sont plus structurés et centralisés que le système américain : la solidité de ces structures apporte une reconnaissance nationale et une plus forte crédibilité. Par contre, les actions ponctuelles de formation permises par le système américain amènent des possibilités de formation adaptée à des besoins immédiats.

En ce qui concerne les similitudes, on peut noter que la formation professionnelle de base est, sauf pour l'Allemagne, une formation post-secondaire. Le glissement des inscriptions de la formation professionnelle vers l'enseignement général en Allemagne et les derniers changements effectués dans le système français confirment cette orientation.

Une volonté d'amélioration de la formation des maîtres en formation professionnelle est visible dans tous les pays. Les futures performances économiques des pays sont étroitement liées à la compétence des diplômés de la formation professionnelle d'aujourd'hui; afin de faire face à ces nouveaux enjeux, les changements dans la formation des maîtres doivent être tels que:

*« ...future teachers can develop a new core work force with the technical and interpersonal skills required for a less hierarchical workplace. »
(Sharp, 1996 cité dans ERIC Digest No 180).*

Les filières professionnelles ont aujourd'hui comme nouveau défi de former des personnels qui seront capables de s'adapter à de nouvelles réalités et leurs enseignants devront être en mesure de répondre à ces nouvelles exigences. Pourtant, dans les faits les enseignants du professionnel sont souvent sous-évalués et ont parfois, comme nous l'avons vu dans le cas de la France, une formation moindre que leurs confrères de l'enseignement général.

2.6.1.2 Une problématique commune

La problématique commune qui se dégage est liée à des questions de fond concernant la formation professionnelle de base. Les principaux points que l'on observe sont :

- 1) l'image de la formation professionnelle et le manque d'intérêt des jeunes pour ces filières,
- 2) l'amélioration de la qualité des formations données pour rencontrer les nouvelles exigences des employeurs et
- 3) le partage des responsabilités et du financement de la formation professionnelle entre l'État et le secteur privé.

La résolution de ces problèmes est certainement le défi majeur que devront relever les instances de la formation professionnelle et aussi les États qui ne sauraient se passer d'une main d'œuvre qualifiée nécessaire à la croissance économique.

Malgré les plans d'action des gouvernements pour rendre attractives les formations aux métiers, il existe un fossé culturel qui éloigne les jeunes de ces formations. Les raisons du refus des jeunes de s'orienter vers l'apprentissage d'un métier sont connues, nous l'avons souligné plus tôt, et seuls des plans à long terme pourront attirer des candidats dans ces filières. L'Allemagne est le pays où le fait d'exercer un métier est le mieux considéré et est socialement reconnu. Cette reconnaissance prend racine dans une longue tradition d'intégration de la formation professionnelle tant dans le milieu de l'éducation que dans le secteur privé. Les États-Unis sont sans équivoque l'endroit où l'apprentissage d'un métier possède l'image la plus négative : la tradition américaine, il est vrai, s'inscrit bien plus dans l'esprit pionnier que dans la transmission de savoirs faire ancestraux.

Les besoins en personnel qualifié sont de plus en plus importants, et la formation professionnelle doit fournir à l'industrie une main d'œuvre, formée et polyvalente, capable de combler des besoins évoluant au rythme des changements technologiques. Pour satisfaire à ces exigences, les formations générales de base doivent être plus élevées qu'auparavant, car les employés devront être capables de suivre des formations

complémentaires pour s'adapter aux évolutions de la technologie. On voit pour cela en Allemagne et en France émerger une nouvelle tendance de formation professionnelle, intégrée au système de l'enseignement général, avec des points de passage d'une filière à l'autre, et qui permet de rehausser le niveau de scolarité des diplômés de la formation professionnelle. Les États-Unis, du fait de l'absence de centralisation, multiplient les actions ponctuelles dont on évalue difficilement les résultats.

Le financement, l'engagement de l'État et la participation de l'industrie soulève également des questionnements. La France est le pays où l'État est le plus engagé, la formation professionnelle y est principalement administrée dans des établissements scolaires publics ou subventionnés par des autorités nationales ou régionales. L'apprentissage, preuve concrète de l'engagement de l'industrie dans la formation, reste stable et se limite à des métiers de l'artisanat. À l'opposé, l'industrie allemande est intimement liée à la formation de la main d'œuvre. La particularité du système réside dans le fait que le financement de l'industrie s'est toujours effectué sur une base volontaire. Aujourd'hui, l'industrie a tendance à réduire le financement qu'elle injectait dans la formation et, le secteur privé se désengageant, l'État doit compenser et s'occuper de la formation de la main d'œuvre ou la subventionner par l'entremise des ministères de l'Éducation ou du Commerce et de l'Industrie. Les formations sont alors données en lien avec l'industrie mais en dehors de celle-ci. Aux États-Unis, la formation professionnelle est donnée pour une large part par des organismes à but lucratif et les efforts de coordination des différents paliers de gouvernement se heurtent au fractionnement des programmes et des actions, pointus et ponctuels, limités à une infime partie de la population.

2.6.2 Le Québec et la Tunisie

2.6.2.1 Le Québec

Le Québec possède comme toutes les provinces canadiennes son autonomie en matière d'éducation. Si on regarde les particularités du système d'éducation québécois, on s'aperçoit qu'il ressemble au système français, alors que dans le reste du Canada, c'est le système américain qui est le plus proche. Au Québec, la formation professionnelle du secondaire est administrée au sein d'établissements qui appartiennent au réseau de l'éducation publique et les diplômes sont accordés par le ministère de l'Éducation, même si les évaluations sont parfois locales. Le secteur privé est lui aussi présent et les formations qu'il donne peuvent être sanctionnées ou non selon les cas, par des diplômes du ministère.

En ce qui concerne la formation professionnelle, la problématique est sensiblement la même qu'en France et aux États-Unis, l'image négative accrochée à l'apprentissage des métiers nuit à un recrutement suffisant pour combler les besoins du marché. Le Québec a opéré une réforme majeure de son système en 1986 et si l'on considère la formation professionnelle aujourd'hui, nous voyons que l'État est parfaitement conscient de la nécessité de disposer de filières de formation qui permettent de former une main d'œuvre compétente. Dans les documents du ministère de l'Éducation du Québec, on peut, entre autres, retrouver cette déclaration:

« Dans un contexte de mondialisation des marchés, l'accroissement de la productivité, la capacité d'innovation et l'amélioration des produits et des services sont devenus des impératifs incontournables pour les entreprises » (Site MEQ 1, 1998).

Pourtant, malgré les efforts des différents ministères impliqués dans la formation de la main d'œuvre, et malgré les budgets consentis, la clientèle intéressée à suivre des cours de formation de métiers fait encore défaut.

« Chaque année près du tiers des élèves quittent le secteur des jeunes du secondaire avant d'avoir obtenu un diplôme. Si l'on ajoute celles et ceux qui quittent l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire avant la fin de leur scolarité ou qui terminent leurs études avec pour tout bagage un diplôme de formation générale, on mesure l'ampleur du déficit qui affecte la population québécoise. Il importe de le combler dans les plus brefs délais » (Site MEQ 1, 1998).

Pour combler ce déficit, le gouvernement, d'une part, a cherché à accentuer la formation continue par le recyclage et le perfectionnement professionnel, et d'autre part, il a mis en place des modes de formation différents: l'alternance et le régime d'apprentissage. La mise en place du régime d'apprentissage a été annoncée par les ministres Louise Harel et Pauline Marois lors d'une conférence de presse à Montréal le 30 octobre 1996. Leur déclaration commune était la suivante:

« Pour que les jeunes s'intéressent davantage à la formation professionnelle, nous n'avons pas le choix : il faut absolument varier les formules d'apprentissage que nous leur offrons. C'est justement parce que nous voulons présenter une véritable alternative aux jeunes que nous avons conclu une entente, dont nous sommes très fières, sur l'implantation d'un régime d'apprentissage » (Site MEQ 2, 1998).

Les objectifs visés par cette réforme sont établis très clairement et visent à combler un déficit quantitatif en terme de diplômés de la formation professionnelle, la déclaration de madame Marois qui suit le montre de façon formelle:

« Les jeunes n'apprennent pas tous de la même façon, a ajouté Mme Marois. Ceux et celles qui préfèrent une approche plus pratique, plus concrète pourront profiter du régime d'apprentissage, comme des autres formules de formation professionnelle que le gouvernement a commencé à implanter. Cette diversification des approches de formation devrait nous aider à quadrupler, d'ici cinq ans, le nombre d'élèves de moins de 20 ans qui obtiendront leur diplôme en formation professionnelle » (Site MEQ 2, 1998).

Le financement de la formation professionnelle au Québec reste clairement à la charge de l'État. Le fait que 80 % des employeurs considèrent l'école comme un lieu et un moyen privilégié pour former une main d'œuvre qualifiée, ajouté à la difficulté d'engager les

entreprises dans des processus de formation malgré le 1 % de contribution financière obligatoire, laisse penser que l'entreprise privée n'est pas prête à prendre en main la formation de ses employés (Site MEQ 3, fiche 4.09, 1998).

Pour résumer nous pouvons dire qu'au Québec, la formation professionnelle est sous la responsabilité des commissions scolaires et de quelques établissements privés, qu'elle assure une formation qualifiante aux élèves et qu'elle favorise l'intégration au monde du travail. Par ailleurs, l'enseignement professionnel doit également permettre la poursuite des études pour ceux qui le désirent (MEQ 2, 2001 :11). Les programmes d'études, pour leur part, sont élaborés de manière à développer le caractère fonctionnel et polyvalent de la formation afin que les élèves puissent, au terme de la formation, exercer les tâches inhérentes à la pratique d'un métier.

Les programmes sont définis par compétences. L'enseignante ou l'enseignant doit amener : « l'élève à exécuter, de façon satisfaisante, une tâche ou une activité de travail ou de vie professionnelle en utilisant les connaissances, les attitudes et les habiletés motrices, cognitives et sensorielles nécessaires » (MEQ 2, 2001 :12).

D'autre part, le Ministère souhaite de plus en plus la participation des entreprises au processus de formation comme il est stipulé dans le document ministériel intitulé *L'alternance en formation professionnelle et technique : cadre technique*, de 1995. Cependant, la formation par alternance appelle d'abord une volonté du centre de formation professionnelle et de l'entreprise de contribuer à l'atteinte d'un objectif commun, soit celui de préparer la main-d'œuvre la plus qualifiée possible et présente à cet endroit des défis de taille ainsi que certaines difficultés d'implantation.

2.6.2.2 *La Tunisie*

La caractéristique principale du système scolaire tunisien est, nous l'avons vu, d'être en pleine transformation. Les grandes réformes de l'enseignement depuis l'indépendance en 1958 et 1989 n'ont pas réussi, malgré une volonté de rendre l'éducation gratuite et accessible à tous, à faire disparaître la faiblesse de l'efficacité du système ainsi que le décalage entre les objectifs visés par ces réformes et l'acquis sur le terrain. Ceci se traduit dans les faits par des performances modestes des élèves.

À partir de 1995 une étape nouvelle était engagée pour transformer progressivement le pays en une véritable société éducative en concrétisant le principe d'égalité absolue entre les deux sexes et en exprimant la volonté de former des cadres de bon niveau dans tous les domaines. Les problèmes à résoudre étaient liés à la faiblesse du rendement des institutions éducatives, la prépondérance de la dimension quantitative dans les programmes scolaires, la faiblesse des acquis des élèves, la centralisation de la gestion du système éducatif, le manque de professionnalisme des employés à tous les niveaux et de l'absence d'une culture de l'évaluation (République Tunisienne 2002 :21).

Les nouvelles exigences pour l'école tunisienne consistent maintenant à donner des formations de bon niveau à des élèves qui maîtriseront les technologies de l'information et de la communication et seront préparés à la vie active. De plus l'initiative et l'interaction avec l'environnement devront être encouragées et le système professionnalisé. Les grands axes de la nouvelle réforme scolaire consistent à placer l'élève au centre de l'action éducative, mettre les technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement et professionnaliser les enseignants.

À l'examen de ces éléments, il s'avère que la Tunisie est à faire un virage important de son histoire en ce qui concerne l'éducation. Le passé, hérité de l'influence française et européenne, résolument centralisateur et basé sur l'apprentissage de savoirs tend à céder la place à l'approche par compétences propice à la décentralisation comme nous l'avons vu au paragraphe 2.7 Si l'on se réfère aux types de systèmes scolaires étudiés, il ressort que le système tunisien qui était calqué sur le système français s'oriente maintenant résolument vers un modèle proche de celui que l'on trouve au Québec. La décision de généraliser l'approche par compétences devrait amplifier cette tendance dans les années à venir et permettre l'enracinement d'un mode de fonctionnement incluant les spécificités nationales tunisiennes.

2.7 L'approche par compétences

L'approche par compétences est présente dès que l'on parle de formation, d'éducation, de certification. Les définitions des compétences et de l'approche par compétences sont nombreuses, souvent floues, ce qui laisse entendre que le concept n'est pas clair pour l'ensemble de la population qui le manipule, l'applique ou le subit.

Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter d'éclaircir les notions de compétences et d'approche par compétences en étudiant comment elle est perçue par des spécialistes du domaine et par des auteurs issues d'écoles différentes et de courants de pensée parfois opposés.

2.7.1 La compétence : un concept aux multiples définitions

2.7.1.1 *Le concept de compétence en sociologie*

Pour définir le concept de compétence en sociologie, nous nous appuyerons dans un premier temps sur les travaux de Merchiers et Pharo (Site diversifier.fr) qui ont identifié deux aspects essentiels de la compétence. Le premier aspect est normatif et prend en compte les conditions de succès; la compétence est alors liée à l'activité efficace menée avec succès. Le deuxième aspect est cognitif et prend en compte les connaissances nécessaires mises en oeuvre dans une activité donnée.

Ces deux auteurs proposent un modèle sociologique de la compétence s'appuyant sur deux idées centrales :

- la compétence est mise en oeuvre dans des dispositifs sociaux et c'est le regard normatif sur cette mise en oeuvre qui reconnaît la compétence de l'individu.
- cette reconnaissance suppose la disposition par l'individu de connaissances qu'il possède de façon propre et qui lui permettent d'obtenir des résultats.

« Ainsi pour Merchiers et Pharo, c'est le succès public qui conditionne la réalité de la compétence: il ne peut y avoir compétence sans succès public, c'est-à-dire sans reconnaissance sociale » (in Aubret, Gilbert, Pigeyre; Site diversifier.fr)

Merchiers et Pharo ont ensuite défini trois types de compétences:

- la compétence technique ou juridique dont le but prescrit est connu à l'avance, qu'il s'agisse de se conformer à une convention préalablement établie (ex. un officier d'état civil célébrant un mariage), ou d'obtenir le résultat physique préalablement souhaité (ex: un électricien réparant un circuit déficient);
- la compétence tactique dont le but est décrit au cours de l'activité (ex: un débatteur politique dominant un débat agité et faisant valoir son point de vue);

- la compétence éthique ou esthétique, dont le but est post-décrit (ex: un peintre ou un artiste interprétant une oeuvre musicale: c'est le jugement du public a posteriori qui définit la compétence.

(Aubret, Gilbert, Pigeyre; Site diversifier.fr)

Selon cette approche, il ressort que la compétence n'existe pas seule et prend sa signification en fonction du contexte dans lequel elle est située.

2.7.1.2 *Le concept de compétence en éducation*

Les spécialistes du Ministère de l'Éducation du Québec se sont posé la question de savoir si la notion de compétence était d'inspiration socioconstructiviste ou cognitiviste. Il ressort de cette réflexion que, puisqu'il n'y a pas de consensus sur le sens donné à la notion de compétence, les deux approches peuvent être envisagées et que c'est l'apprentissage à réaliser qui influera sur l'approche retenue :

- *« Dans la perspective socioconstructiviste, on privilégiera une définition relativement «large» de la compétence en termes de mobilisation et d'utilisation de ressources sans préjuger d'emblée de la nature des ressources qui peuvent être mises en œuvre dans un contexte ou une situation donnée. Divers outils conceptuels pourront éventuellement être mis à contribution pour en expliciter le sens.*
- *Dans la perspective cognitiviste, on privilégiera une définition plus «spécifique» en mettant l'accent sur la dynamique du transfert conçue comme la capacité de réutiliser dans un nouveau contexte (i.e. transférer), et de manière fonctionnelle, les connaissances acquises dans un autre contexte. On se référera alors à un (ou des) modèle(s) de la dynamique du transfert pour expliciter les processus permettant une réutilisation pertinente des apprentissages antérieurement réalisés ».*

(Legendre, 2000 in MEQ s.d. :3)

Ces façons d'aborder la compétence peuvent constituer l'une et l'autre un cadre de référence. Dans ce contexte, le problème n'est pas de savoir quelle est la meilleure définition ou façon de représenter les compétences, mais plutôt quelle est la plus adaptée à la résolution du problème à résoudre.

Le renouvellement des programmes d'études avec l'approche par compétences n'est pas seulement une opération superficielle pour répondre à la tendance du moment. Les programmes d'études solidement articulés à une pédagogie par objectifs, se sont longtemps inspirés du comportementalisme. Les nouveaux programmes d'études nécessitent une adaptation des pratiques pédagogiques et s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. L'APC privilégie des activités contextualisées dans des situations complexes et interdisciplinaires. La pédagogie par objectifs propose plutôt un découpage de savoirs décontextualisés. Le socioconstructivisme prône une co-construction des compétences et des connaissances en contexte plutôt que la transmission de savoirs désincarnés (CIRADE, 2002).

La compétence est un concept récent qui date des années 60. Si on regarde les écrits on voit que la littérature concernant la compétence est volumineuse. Cependant, en examinant celle-ci de plus près, on peut voir que les points de vue des auteurs ne sont pas très différents et qu'ils définissent la compétence comme étant la capacité pour un individu d'appliquer à la résolution d'un problème les connaissances théoriques ou pratiques apprises dans le système scolaire ou au cours d'expériences de vie ou de pratique professionnelle.

Selon Perrenoud (1999) les élèves, lorsqu'ils sortent de l'école, sont dans le meilleur des cas savants mais ne sont pas nécessairement compétents : c'est à dire que beaucoup n'ont pas appris à se servir de leurs connaissances en dehors des situations d'examen. La compétence implique d'être capable de passer au delà des savoirs établis et d'inventer des solutions originales pour résoudre des problèmes réels. Dans une entrevue avec Luce Brossard pour Vie Pédagogique, Perrenoud déclare :

« Il y a toujours des connaissances « sous » une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un «savoir-y-faire», une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent; juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence. » (Perrenoud, 1999, Site diversifier.fr).

Le Boterf (1994 in Perrenoud, 1996, site de l'Université de Genève) dit pour sa part qu'une compétence est un *«savoir-mobiliser»* alors que pour Chomsky (cité par Rey in Perrenoud, 1996, site de l'Université de Genève) c'est *«une capacité de produire infiniment»*. La compétence dans cette perspective est liée à l'imagination et à la capacité de créer pour répondre à des situations nouvelles ce qui fait dire à Perrenoud que : *« La compétence a partie liée avec l'improvisation, le bricolage, l'intuition, l'insight, l'esprit de synthèse et de décision, la confiance en soi et l'audace »* (Perrenoud, 1996, site de l'Université de Genève).

Cette constatation amène l'auteur à se demander s'il y a alors autant de compétences que de situations et, pour tenter de répondre à cela, il propose deux situations extrêmes qui sont les suivantes :

« pour certains, chaque situation appellerait une compétence singulière, rien ne serait alors généralisable ou transférable ; pour d'autres, à l'inverse, on pourrait faire face à toutes les situations du monde avec un certain nombre de capacités très générales : intelligence, faculté d'adaptation, capacité de représentation, de communication, de résolution de problèmes » (Perrenoud, 1996, Site de l'Université de Genève).

La réalité est certainement quelque part entre ces deux postulats, car pour maîtriser une situation complexe, il ne suffit pas d'avoir des savoirs à sa disposition, ni même des savoirs faire, il faut aussi avoir une capacité d'inventer et d'innover pour résoudre le problème rencontré. À l'opposé, la capacité de comprendre, d'analyser ou de déduire ne peut suffire pour réussir, il est des situations où la maîtrise du geste ou la connaissance de la théorie seront indispensables pour réussir. Car, il faut le dire, la compétence est intimement liée à

la réussite, celui qui échoue une fois commet une erreur, celui qui connaît des échecs répétés est souvent considéré comme incompetent. Pour résumer, nous citerons Jacques Tardif (1999, in Ouimet : 28) qui définit la compétence comme : « *un système de connaissances déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution efficace* ».

2.7.1.3 Le concept de compétence dans le système scolaire

Le concept de compétence dans le système scolaire, généralement présenté comme quelque chose de révolutionnaire, n'est pas, si l'on regarde de plus près, aussi nouveau qu'on nous le présente habituellement. À ce propos Perrenoud nous rappelle que : « *Former des êtres humains, notamment à l'école, vise depuis toujours à développer des compétences. L'approche dite par compétences ne fait qu'accentuer cette orientation... Il serait absurde de faire comme si l'école découvrait ce concept et le problème* » (Perrenoud, 1996, Site de l'Université de Genève).

Le concept de compétence aujourd'hui et l'ampleur qu'il a pris récemment relèvent de l'évolution du monde du travail et de son besoin d'une main d'œuvre de plus en plus versatile et autonome. C'est dans cet esprit que selon Perrenoud « *on assigne parfois à l'école la mission prioritaire de développer l'intelligence, au sens piagétien du terme, comme capacité multiforme d'adaptation aux différences et aux changements* » mais qu'il serait « *présomptueux de proposer une didactique des compétences, alors que nul ne sait pas exactement comment elles se construisent et qu'on peine à les identifier de façon univoque* » (Perrenoud, 1996, Site de l'Université de Genève).

Travailler par compétences demande une remise en question des pratiques du monde de l'éducation; il faut se demander pourquoi on enseigne les savoirs et ne plus faire les programmes en fonction d'un cheminement lié seulement au passage dans la classe supérieure ou à une tradition éducative. Cela revient à dire qu'il faut mettre l'accent sur les compétences, particulièrement dans les champs où les savoirs disciplinaires ont pris toute la place, et même en allégeant les connaissances scolaires que l'on considère parfois à tort comme de la culture générale à caractère indispensable. Ces changements ne peuvent s'opérer sans l'adhésion des enseignants qui devront travailler sur des situations complexes et se distancer de l'enseignement des savoirs traditionnels. Dans ce nouveau modèle : « *Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs* »(Perrenoud, s.d., site diversifier.fr). Adopter le concept de compétences en éducation implique de fournir aux enseignants des outils conceptuels et des modèles théoriques pour faire en sorte qu'ils soient aptes à enseigner et évaluer des compétences.

2.7.2 L'approche par compétences : quelques définitions

Nous allons maintenant tenter de définir l'approche par compétences (APC) à travers la vision de différents auteurs du domaine de l'éducation et, en plus de donner des définitions, nous allons tenter de circonscrire les limites de celles-ci.

L'approche par compétences est un modèle d'élaboration de programmes, fondé sur le développement de compétences. Le choix de développer des programmes par compétences s'est affirmé, au Québec, à la suite des États généraux sur l'Éducation de 1995-1996. Les programmes actuels, définis par compétences, ont modifié les cibles de formation des dits

programmes. Les objets d'apprentissage et les stratégies pédagogiques sont élaborés afin de favoriser l'atteinte de compétences et non plus de connaissances. Enseigner dans un contexte d'approche par compétences implique que l'élève joue le rôle principal du processus d'apprentissage et que l'enseignant devienne alors l'instrument qui aide à faire acquérir, c'est-à-dire qu'il apporte une aide à un apprenant dans sa démarche d'apprentissage.

(Collège Bois de Boulogne, s.d.)

Selon Perrenoud (1996, site de l'Université de Genève), aller vers une approche par compétences relève à la fois de la continuité, parce que l'école n'a jamais prétendu vouloir autre chose que de faire acquérir des compétences, et du changement parce que les routines, les cloisonnements disciplinaires, les contraintes de l'organisation scolaire, ont conduit à des pratiques qui parfois ne construisent d'autres compétences que celle de réussir des examens. Si l'on veut implanter une APC qui soit en harmonie avec ses prétentions, il faut alors être prêt à ce que les compétences prennent le pas sur les contenus et viennent bouleverser l'ordre établi de l'enseignement des matières. Selon Gillet (cité par Tardif in Perrenoud, 1996, site de l'Université de Genève): « *la compétence doit constituer un des principes organisateurs de la formation* », ce que Tardif (in Perrenoud, 1996, site de l'Université de Genève) confirme en disant que : « *dans tout programme axé sur le développement de compétences, ces dernières ont un pouvoir de gérance sur les connaissances disciplinaires* ». Meirieu va lui aussi dans le même sens en affirmant que les compétences sont des : « *savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline* » (Meirieu, 1996 :111-112). Selon cet auteur, la formation par compétences exige de passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entraînement, puisque les compétences se construisent à

partir de situations complexes. « *Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire* » (Meirieu, 1996, site diversifier.fr).

À ce propos, Perrenoud précise la place des savoirs dans l'action et nous dit qu'ils constituent des ressources pour identifier et résoudre des problèmes. Cependant ces savoirs n'ont une valeur « *que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation* » (Perrenoud, 1998 :70).

Pour exprimer simplement ce qui se passe, nous pouvons regarder ce que Le Boterf écrit à propos de la compétence. Le Boterf (1994, site diversifier.fr) dit que la compétence est un savoir agir reconnu et que l'on reconnaît une personne qui sait agir avec compétence lorsqu'elle:

- *sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...)*
- *pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice (critères d'orientation)*
- *afin de produire des résultats (services, produits), satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou un destinataire.*

2.7.3 Les origines de l'approche par compétences et la formation professionnelle
Selon Perrenoud (1996), la notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales. Elle ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique.

Ce que les élèves savent ne leur est « *utile hors de l'école que s'ils parviennent à identifier, activer et coordonner leurs savoirs, voire à s'en détacher pour inventer des solutions*

originales, lorsque la situation exige d'aller au-delà des savoirs établis » (Perrenoud, 1999 in MEQ s.d.: 8). Ce souci a toujours été présent en formation professionnelle, ce qui est nouveau est que l'on s'en occupe maintenant à toutes les étapes de la scolarité.

La compétence est donc un concept qui exprime l'aptitude à transférer les habiletés et les connaissances à de nouvelles situations de travail. Elle comprend l'organisation et la planification du travail, la débrouillardise face aux situations nouvelles, la capacité d'avoir de bonnes relations avec les pairs, les supérieurs et les clients. En résumé, la compétence doit couvrir tous les aspects nécessaires pour performer dans un environnement de travail réel.

Cette vision de l'APC, orientée vers le monde du travail, est largement répandue. Le National Council for Vocational Qualifications de Grande-Bretagne pour sa part affirme que : « *La compétence est un concept général qui englobe la faculté d'utiliser ses capacités et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel (...) Finalement, elle inclut les qualités personnelles nécessaires pour interagir efficacement avec les collègues, la direction et les clients* » (NCVQ, in Ouimet :28).

2.7.3.1 *L'expérience du Royaume-Uni*

Dès la début des années 80, les Britanniques se sont intéressés à l'APC, ceci étant du à un besoin de développement d'une main-d'œuvre flexible et adaptable pour affronter les incertitudes qui ennuagent l'avenir. En 1981, la Manpower Services Commission (MSC) publiait un document intitulé *New Training Initiative : An agenda for Action* où on indique la volonté d'action et la création d'un nouveau type de standard de formation de la main d'œuvre(MSC, 1981). Cette notion de nouveau standard et de main-d'œuvre flexible et adaptable sera bientôt remplacée par celle de compétence.

En 1986, le gouvernement publiait un document intitulé « *Working Together, Education and Training* », qui présentait une révision radicale du système de formation du Royaume-Uni. Dans ce document, on favorisait le partenariat entre fournisseurs et utilisateurs de l'éducation et de la formation. L'un des objectifs premiers était de s'assurer que compétence et réalisation (*achievement*) soient reconnues et récompensées (*recognised and rewarded*) (Ouimet, 2003 : 8).

Le système prévoyait la reconnaissance de l'atteinte d'une compétence par l'accumulation de crédits sous la forme d'unités de compétence, chaque unité étant constituée de standards de compétence définis. Ces standards servent à identifier des performances communes à des champs connexes d'activités de travail, d'habiletés, de connaissances et de compréhension. La base de ce système de standards était que la formation, et par conséquent la performance au travail, pouvaient s'améliorer si on savait exactement ce que le milieu professionnel attendait de ses travailleurs. De plus, des attentes définies par l'industrie, et exprimées par des standards explicites facilement évaluables, pouvaient améliorer le recrutement et la sélection dans tout le Royaume-Uni.

Traditionnellement, les standards représentaient ce que les gens avaient à apprendre (les inputs) et les programmes d'apprentissage étaient liés à une forme d'évaluation prédéterminée. Les nouveaux standards représentent ce que les gens ont à accomplir (les outputs). Les nouveaux standards sont basés sur des attentes de performance, établies par l'industrie, et l'atteinte des qualifications est évaluée par une démonstration de la performance (Ouimet, 2003 :8).

2.7.3.2 *Origine canadienne et québécoise*

Vers la fin des années 60, le Canada s'engage à développer des méthodes nouvelles et innovatrices, pour aider les adultes défavorisés, à faible revenu, à se préparer pour un emploi stable et rémunérateur. Le département de l'expansion économique régionale implante alors le projet « *Canada New Start Program* » dans les différentes provinces canadiennes, en formant des corporations appelées « *New Start corporation* ». Le gouvernement fédéral met fin à ce programme en 1971. À l'origine du Canada New Start program, nous trouvons la méthode de développement curriculaire DACUM (acronyme pour Developing a Curriculum) dont la particularité est d'encourager la formation des adultes par des programmes individualisés. Pour cela, le candidat doit acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes, ce qui implique que des connaissances doivent être acquises mais aussi que des aptitudes, qui relèvent des relations interpersonnelles et de la capacité de s'adapter, doivent être développées.

En 1965, l'Alberta adhère au programme New Start pour répondre à des problèmes sociaux; aussi, la Saskatchewan s'attaque avec succès aux problèmes de formation des autochtones, métisses et personnes âgées à l'aide du programme.

En 1969, le Holland College de l'Ile du Prince Édouard présente le programme STEP (*Self-Training and Evaluation Process*) qui permet à l'étudiant de gérer lui-même des apprentissages directement reliés au milieu professionnel. En 1968, une expérimentation DACUM, pour la profession de cuisinier, a été développée comme modèle type d'application et introduite aux New Start Corporations.

L'élaboration des profils de compétence et le processus de production des programmes ont servi de modèle de base au processus élaboré du système de formation professionnelle québécois.

Au Québec, dès l'origine du programme, ce sont les experts du milieu de travail, et non les enseignants, qui identifient et nomment les compétences à acquérir. Deux comités

consultent les représentants de l'industrie. Le premier participe à l'analyse de situations de travail du métier et le deuxième s'occupe du projet de formation. Cette méthode servira de modèle pour l'ensemble du développement des programmes utilisant l'approche par compétences.

À la lecture des mesures prises dans le cadre de La politique gouvernementale et le plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ 1, 2002), on constate un partenariat très fort avec le marché du travail. Le Comité de suivi de l'implantation de la politique d'éducation des adultes et de formation continue souligne également qu'il faut progresser à la fois sur le développement des compétences de la main-d'œuvre et sur celui des qualifications reconnues (MEQ 2, 2002 : 15).

2.7.4 L'approche par compétences au collégial

L'approche par compétences a été introduite en 1993 au collégial. Même si les grandes lignes sont identiques à celle de l'APC en général, nous allons voir comment les acteurs du collégial voient sa mise en œuvre. Pour Myre (2003), les courants qui ont influencé l'APC sont 1) le cognitivisme, puisque dans la psychologie cognitive, on considère la connaissance comme un système de traitement de l'information et l'apprenant est comme un récepteur ; 2) le constructivisme, puisque l'élève développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles, et 3) le socioconstructivisme selon lequel l'élève est également un créateur de connaissances mais en interaction avec ses pairs et l'enseignant (Myre, 2003)

Au collégial, il existe une distinction entre les compétences générales, techniques et pré universitaires :

- *La compétence générale est un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio affectifs dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour acquérir des savoirs primordiaux.*
- *La compétence technique est un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio affectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.*
- *La compétence pré universitaire est un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio affectifs dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis.*

(Myre, 2003 :6)

L'APC vise donc à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession ou à la poursuite d'études universitaires et à les formuler, dans des programmes, sous forme d'objectifs standards. Le programme est lui même un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'acquisition de compétences. Le devis ministériel, décrivant un programme d'études, contient des énoncés de compétence qui sont formulés en objectifs et standards. Le collège a la responsabilité de les définir en activités d'apprentissage pour former un programme. Une compétence doit posséder plusieurs caractéristiques et entre autres:

- elle se démontre par des résultats observables ;
- elle fait appel à plusieurs habiletés ;
- elle a une valeur sur le plan personnel, social ou professionnel ;

- elle est associée à la réalisation d'activités que l'on retrouve dans des situations réelles ;
- elle permet de mettre à profit des habiletés.

Le tableau qui suit permet de visualiser les différences entre l'approche traditionnelle et l'approche par compétences

TABLEAU XVII APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Approche traditionnelle	Approche par compétences
Rôle de l'enseignant : central <ul style="list-style-type: none"> • Transmetteur de la connaissance • Sauveur de l'élève en difficulté 	Rôle de l'enseignant : instrumental <ul style="list-style-type: none"> • Guide dans les apprentissages de l'élève. • Observateur dans la façon dont l'élève apprend • Créateur de situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la découverte, la réflexion
Rôle de l'élève : secondaire <ul style="list-style-type: none"> • Récepteur de connaissances pour atteindre les compétences 	Rôle de l'élève : principal <ul style="list-style-type: none"> • Constructeur de sa connaissance
Cette approche <ul style="list-style-type: none"> • fait appel à des objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques • est centrée sur le contenu 	Cette approche <ul style="list-style-type: none"> • fait appel à des objectifs terminaux • est axée sur des activités d'apprentissage

Source : (Myre 2003 :12)

Ghislain Touzin du CÉGEP de Chicoutimi pense pour sa part que : « *La compétence est en soi le résultat d'une intégration de connaissances et d'habiletés* » et que « *cette intégration se manifeste lorsque l'étudiant est capable d'atteindre des résultats et des performances déterminés, de comprendre ce qu'il fait et de le faire de façon autonome* » (Touzin, 1997 :1).

Au niveau du programme, le renforcement des compétences est facilité par l'entrecroisement entre les compétences générales et les compétences particulières. Dans un

premier temps, l'étudiant acquiert des compétences générales qui sont expérimentées dans des contextes variés selon les tâches à réaliser. Il s'agit d'une intégration à la verticale à partir de compétences générales. En même temps et au fur et à mesure, le renforcement se fait à l'aide de compétences particulières nécessaire à la réalisation de tâches de plus en plus complexes et qui exigent la maîtrise d'un ensemble de compétences. Il s'agit d'une intégration à l'horizontale à partir des compétences particulières.

Nous voyons à ce moment qu'il y a une gradation dans le niveau de difficultés rencontrées. Pour reconnaître le niveau d'intégration des apprentissages, Touzin(1997) fait la distinction entre action , compréhension et autonomie. De plus, pour Touzin, chacune des phases demande un degré d'intervention différent de la part de l'enseignant : l'apprentissage de base demande une intervention forte, l'intégration une intervention faible et le transfert l'autonomie de l'étudiant.

Tremblay quant à lui attribue l'origine de la notion de compétence aux discussions pédagogiques qui ont suivi l'ère de la pédagogie par objectifs. Il dit que l'on peut la concevoir comme une héritière de la notion d'objectif, avec la différence que *« l'atteinte d'objectifs peut être mesurée en terme de comportements observables et que la compétence ne peut l'être qu'indirectement par le biais de la résolution de problèmes plus ou moins complexes où les comportements observables ne sont au mieux que des indices de la compétence »* (Tremblay, 1995 :1).

2.7.5 L'approche par compétences au primaire et au secondaire

Si l'approche par compétences est depuis de nombreuses années en vigueur en formation professionnelle, elle est par contre en ce moment en processus d'implantation pour l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, si l'on en croit Perrenoud, le

développement des compétences à l'école primaire et secondaire n'est pas totalement nouveau:

« Il faut commencer par dire que l'école n'est pas vraiment étrangère aux compétences. L'école élémentaire, la formation professionnelle, certaines disciplines développent des compétences. Beaucoup sont centrées sur des faire : l'éducation physique, l'éducation artistique, une part des pédagogies de la langue maternelle ou des langues étrangères. Donc, ce n'est pas une invention de toute pièce. Il s'agit de renforcer les compétences, notamment dans les champs où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place et en laissent donc très peu à leur mise en œuvre. Ce n'est pas une rupture, ce n'est pas une révolution, c'est une évolution » (Perrenoud, 1999 in MEQ s.d.: 11).

On peut se demander alors pour quelles raisons il est pertinent de passer à une logique des compétences surtout si, en quelque sorte, elle existait déjà . À ce questionnement, on peut apporter bien des arguments.

Le premier avancé par Tardif (1999 in MEQ s.d.: 1) est que les acquis scolaires semblent avoir peu d'utilité s'ils ne font pas l'objet de réinvestissement ou de transfert. En ce qui a trait aux résultats de la scolarisation, on peut noter des manques importants dans les savoirs, dans la capacité de les utiliser de façon appropriée, mais aussi dans les habiletés nécessaires à l'adaptation que demande le travail, lui-même en constante évolution.

« L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu, l'adaptation étant prise ici dans le sens d'une adaptabilité croissante à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances » (Legendre, 2000 in MEQ s.d. :1).

En second lieu, les programmes par objectifs étaient conçus sous la forme d'un enchaînement exhaustif et d'une hiérarchisation d'objectifs et de sous objectifs facilement évaluable. Cette approche a ouvert la porte à la prolifération d'objectifs, au morcellement des connaissances, à la mise en avant des objectifs à court terme et des habiletés élémentaires au détriment de compétences plus complexes. Ces dérives ont mené à la

reformulation des programmes qui permettent de viser des compétences intégrées et non une simple accumulation de connaissances.

En dernier lieu on peut citer l'influence de la formation professionnelle sur la formation générale :

« l'accent mis sur la notion de compétence dénote le souci d'établir un rapport plus pragmatique au savoir. Les savoirs acquis à l'école doivent être utilisables et transférables. Ils doivent avoir un sens au regard des problèmes auxquels se trouve confronté l'individu dans sa vie quotidienne et contribuer ainsi à favoriser son insertion sociale et professionnelle » (Legendre, 2000 in MEQ s.d. :1).

Cela signifie qu'il faut aborder d'emblée le problème de l'utilité des connaissances au moment même de leur acquisition. En effet, un savoir qui ne sert pas est par définition non fonctionnel et conduit à ce que l'on appelle des connaissances inertes qui ne peuvent être mobilisées et réinvesties en situation réelle.

Dans ce contexte, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage.

Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances à acquérir. Avec l'APC,

« l'élève se trouve dans une situation qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. De plus, il peut agir immédiatement, avant tout enseignement. À partir des actions des élèves, l'enseignant détermine ce que ces derniers ont besoin de savoir pour résoudre le problème posé par la situation très pratique qui leur est proposée » (CSDM, 2001 :1).

L'enseignant, quant à lui, choisit avant le cours ce qui va être appris, il définit les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre, les actes qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés. Durant le cours, l'enseignant accompagne les élèves, il les aide à prendre conscience de leurs actes et des résultats obtenus, il les guide dans la transformation de leurs façons de faire, les aide à agir autrement. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation des connaissances dans divers contextes et lui permettre de mieux les assimiler (CSDM, 2001 :1).

2.7.6 L'approche par compétences et l'évaluation

2.7.6.1 *Le renouvellement de l'évaluation.*

Dès que l'on parle d'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences on se rend compte que le sujet est épineux : évaluer des compétences demande de changer des pratiques enracinées dans les fondements du système scolaire. Si l'on parle d'évaluation, on pense spontanément à des examens avec copies à remplir, des notes, des classements explicites ou implicites avec des premiers de classe. La tentative de changement des appréciations dans les bulletins du primaire de ces dernières années illustre parfaitement la difficulté de changer un système compris et accepté de tous et, qui plus est, constituait un repère inter-génération. L'évaluation des connaissances était facilement réalisable puisque la capacité de retenir la totalité des informations et de les restituer donnait à l'élève l'évaluation la plus haute.

Si l'on regarde la définition de Bouchet de la compétence :

« La compétence est une résultante observable et mesurable de l'ensemble intégré et effectivement maîtrisé, et mis en œuvre dans l'action des démarches intellectuelles et mentales, des connaissances et des habiletés, mobilisées par une personne dans un contexte professionnel » (Bouchet, s.d., site diversifier)

on se rend compte que la juxtaposition d'évaluations de connaissances, aussi nombreuses soient-elles, ne peuvent suffire pour évaluer un compétence. À ce propos Marie-Françoise

Legendre affirme :

« Il est impossible d'évaluer les compétences de façon standardisée et il faut faire le deuil de l'épreuve scolaire classique comme paradigme évaluatif. Une compétence s'évalue globalement et en situation » (Legendre, 22000 in MEQ s.d. :4).

Même si nous savons que l'évaluation doit changer, il paraît encore plus important que les mentalités changent pour qu'un nouveau type d'évaluation soit acceptée par la majorité des élèves et des parents. La question qui se pose alors est de savoir si les connaissances sont

encore évaluées, si des savoirs sont encore acquis dans le système scolaire. Tardif apporte un élément de réponse lorsqu'il dit qu'il ne peut y avoir de compétences sans connaissances et que l'évaluation positive de la première implique l'existence des secondes :

« Il ne saurait être question d'évaluer les connaissances en dehors des compétences, d'évaluer des connaissances d'une manière décontextualisée. La maîtrise des connaissances est facilement observable dans le cadre des compétences ; il n'est pas nécessaire de créer des occasions pour les observer hors contexte »
(Tardif, 1998 in MEQ s.d.: 8)

De plus, il ne faut pas oublier qu'avec l'approche par compétences, on évalue l'atteinte d'objectifs standards et que cette atteinte donne la totalité des points à l'étudiant. Ce changement vient bouleverser l'habitude de rechercher l'excellence pour avoir droit à la note maximum et donne l'impression que le niveau d'exigence est plus faible, qu'il s'opère un nivellement par le bas. L'APC a bouleversé cet ordre établi et l'évaluation se doit de changer : *« Il est temps de prendre en compte ce que tout le monde sait, mais s'empresse d'oublier quand ça l'arrange : si l'évaluation ne bouge pas, le reste ne bougera pas »*(Perrenoud, 1999 in MEQ s.d.: 5).

2.7.6.2 Évaluation de compétences et observation

« Évaluer des compétences, c'est observer des élèves au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire ». Cette phrase de Perrenoud (1996 in MEQ s.d.: 5) apporte une autre dimension à l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences : celle de l'observation. L'évaluation dans le cadre de l'APC semble indissociable de l'observation dans la mesure où la réalisation, et donc le processus, doivent être évalués. En formation professionnelle, où l'APC est établie depuis des années, à certaines étapes des examens ministériels, l'étudiant doit s'arrêter et appeler l'enseignant pour que celui-ci puisse observer et évaluer le processus. Le résultat final ne donnant pas forcément d'indications sur les techniques utilisées pour y parvenir, il faut observer en cours de route; ne plus considérer que c'est seulement le résultat qui compte.

Pour arriver à cela au quotidien dans l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire, Philippe Perrenoud (1996 in MEQ s.d.: 5) propose de documenter les observations, de les noter méthodiquement et faire un bilan de compétences, un peu comme on le fait dans les

centres pour adultes, mais sans pour autant standardiser les procédures et évaluer tous les élèves en même temps. Jacques Tardif (1998 in MEQ s.d.: 6) va encore plus loin et propose une évaluation transdisciplinaire des compétences qui intégrerait plusieurs connaissances et compétences évaluées plusieurs fois à l'intérieur d'un même cycle ou d'une même année.

Pour que cette approche fonctionne, il faut cependant respecter la règle de base de l'évaluation des compétences et faire des observations qui se rapportent à des critères objectifs, observables et mesurables. Sans cette précaution, on risque de tomber très vite dans l'arbitraire, les jugements, les valeurs et les généralités qui ne peuvent constituer des critères d'évaluation. Perrenoud souligne d'ailleurs que la confiance que les parents et les élèves vont accorder à l'enseignant est primordiale et que celui-ci ne devra pas faire des comparaisons entre les élèves mais devra comparer les tâches à accomplir et les résultats en fonction de l'acquisition de compétences.

2.7.7 L'approche par compétences : questionnements et remise en question

L'approche par compétences semble être la voie inéluctable dans laquelle s'engagent les pédagogues, les ministères, les nations. Pourtant des enseignants, des sociologues, des chercheurs se posent des questions quant au bien fondé de l'APC et se demandent quelles orientations celle-ci peut faire prendre à l'éducation, si elle peut l'éloigner de son premier mandat : celui d'éduquer.

En juin 1995 avaient lieu le 15^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale et le Symposium ministériel sur la notion de compétence en formation générale à Rivière du Loup. Raymond Robert, professeur de philosophie et chercheur en pédagogie, faisait alors un bilan des principaux aspects négatifs et des principaux aspects positifs concernant l'approche par compétences.

Parmi les principaux aspects positifs cités, on retrouvait que :

- les résultats attendus sont plus clairs et plus concrets pour les élèves,
- les élèves sont responsabilisés et deviennent plus autonomes, sont plus motivés,
- les élèves étant au centre de l'activité d'apprentissage, ils sont plus actifs.

Concernant l'enseignement, il était dit que l'approche par compétences:

- permet une révision des pratiques pédagogiques,
- suscite des échanges interdisciplinaires et une réflexion pédagogique collective,
- favorise la concertation entre enseignants en formation générale et en formation spécifique.

Parmi les principaux aspects négatifs cités, on retrouvait que :

- la notion de compétence est ambiguë,
- l'approche par compétences est interprétée de manière limitative,
- les compétences sont définies uniquement en termes de comportements,
- une confusion est introduite par l'équation : un cours = une compétence,
- les devis ministériels et les consignes administratives comportent des ambiguïtés et des confusions.

De plus, concernant les disciplines et les contenus de cours,

- les contenus ne sont pas définis dans les devis ministériels,
- la définition des contenus est souvent incohérente,
- certaines disciplines pourraient être assujetties aux programmes et confinées à des tâches utilitaires.

L'APC était également remise en question parce que l'implantation avait été trop rapide et que, de ce fait, l'appropriation de la démarche n'avait pas été possible. Ceci avait conduit

les enseignants à assumer un fardeau de travail accru et à se sentir dépossédés de leurs pratiques.

La notion de savoir utilitaire que Raymond Robert effleure préoccupe également Perrenoud qui précise que : « *L'utilitarisme, c'est un mot désagréable pour désigner le manque de détachement d'autrui* » et que l'utilitarisme ne doit pas impliquer quelque chose de purement pratique mais doit constituer une formation qui prépare à la vie et est connectée à des enjeux réels pour des gens réels (Perrenoud, 1999). Marie-Françoise Legendre lors d'une rencontre avec les responsables des programmes d'études et de l'évaluation du MEQ en avril 2000 rapporte pour sa part que :

« Si l'on réfère à une conception encyclopédique de la culture conçue comme une accumulation de connaissances dans un grand nombre de domaines du savoir, l'approche par compétences ne peut s'inscrire dans cette orientation puisqu'on ne peut pas à la fois travailler sur les compétences (ce qui exige du temps) et couvrir un vaste éventail de connaissances spécifiques, souvent très peu contextualisées » (Legendre, 2000 in MEQ s.d.: 10).

Dans ce contexte, l'approche par compétences constitue l'outil qui aide l'apprenant à élever son niveau culturel en l'incitant à exploiter et à développer les ressources dont il dispose, et en favorisant l'acquisition de nouvelles ressources. Faire des liens entre les disciplines et comprendre leurs interrelations devient alors plus important que de posséder des connaissances approfondies et isolées.

Gérald Boutin et Louise Julien, du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, s'interrogent eux aussi sur la finalité de l'APC à laquelle ils reprochent « *de répondre à un fort mouvement politique de fond dont la visée principale est de préparer les élèves à travailler dans une société compétitive axée sur le rendement économique* » (Boutin G., Julien L., 2000; site UQAM). Pour ces auteurs, nous assistons avec l'approche par compétences à une banalisation des connaissances qui deviennent un simple soutien aux compétences, les enseignants n'enseignent plus et se contentent

d'accompagner les élèves dans la construction de leurs connaissances. Les valeurs prônées par l'APC sont, pour Boutin et Julien, la performance et la réussite à tout prix et la pédagogie par projets que requière l'approche par compétences, leur paraît peu compatible avec l'idéologie de la performance véhiculée par l'APC.

Pour situer les valeurs idéologiques de la compétence, nous disposons d'un tableau réalisé par Slater dans le cadre d'une étude sur l'enseignement de la géographie. Nous présentons ci-dessous le tableau qui résume le point de vue de cet auteur et permet de situer l'approche par compétences parmi différents courants idéologiques.

TABLEAU XVIII LES VALEURS IDÉOLOGIQUES DE LA COMPÉTENCE

Les valeurs idéologiques de la compétence			
Idéologie	Priorité	Moyens	Finalité
Progressiste	l'enfant	expériences, découverte, apprentissage actif, applicabilité, intégration, expression personnelle et recherche de sens	valorisation du développement de la personne dans son intégralité
Libérale	le sujet	sujets à étudier, transmission de la culture, recueil des représentations, développement cognitif, pensée rationnelle, atteindre l'excellence	valorisation du développement de l'esprit
Utilitariste	la tâche	développement des compétences, méthodes d'information, apprendre du savoir-faire	valorisation de ce qui est rentable
Reconstructiviste	la société	contester le statu quo, développer une conscience critique, comprendre les rapports de force et leurs impacts, conscience de points de vue alternatifs	valorisation du changement social

extrait de SLATER, F., *Values: Towards mapping their locations in a geography education*, in *Geography in Education*, Canterbury University Press, 1996, p. 218.

La lecture du tableau montre que les apprentissages réalisés avec l'APC sont centrés sur la tâche et mettent de l'avant la rentabilité. On peut voir ici une contradiction avec les visées de l'éducation au sens large et se questionner sur la relation entre le développement global des élèves et les compétences proposées. La définition des compétences peut en effet

donner des orientations diamétralement opposées à la mission première de l'École, selon qu'elles favorisent le progrès intellectuel, le développement cognitif ou des connaissances utilitaires strictement reliées à un emploi déterminé.

Pour finir, nous présentons le point de vue de Nico Hirtt, qui dans un article intitulé *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques?* paru dans l'école démocratique, dénonce l'approche par compétences et l'accuse de participer à un processus d'instrumentalisation de l'École au service de l'économie. Selon Hirtt (2001, site diversifier.fr); le monde patronal recherche la flexibilité professionnelle et donc celle des systèmes d'éducation et de formation. Cette quête de flexibilité brise, selon lui, le couple qualifications-diplômes(ensemble reconnu qui confère des droits en matière de salaire, de conditions de travail ou de protection sociale) que nous connaissions pour instaurer le couple compétences-certification modulaire. Il cite à ce propos Perrenoud:

«La référence à des compétences autorise leur réévaluation constante, au gré des "restructurations de l'appareil de production", du changement technologique, de l'organisation et de la division du travail. Dans le travail salarié, l'approche par compétences permet aussi de défaire des solidarités statutaires et d'individualiser les récompenses et les carrières dans l'entreprise, à qualification formelle égale. Elle contribue à recomposer la logique des qualifications dans une double logique de valorisation et de sélection» (Perrenoud, 1999 in Hirtt, 2001, site diversifier.fr).

L'auteur continue son article en disant que l'approche par compétences risque de scinder en deux l'École, une partie de la population acquérant des compétences de haut niveau, impliquant des connaissances générales et constituant un instrument de pouvoir, alors que pour la majorité l'éducation serait réduite à l'acquisition de quelques compétences générales et sociales. L'abandon des savoirs pour les savoir-faire éloigne donc, selon l'auteur, l'École de sa vocation d'éduquer en rationalisant l'enseignement en fonction des besoins du monde économique.

2.8 Le Québec et l'approche par compétences

2.8.1 Un savoir faire établi de longue date

En 1986, suite à la baisse des effectifs en formation professionnelle, le Québec publiait le livre blanc intitulé : *La formation professionnelle à l'école secondaire, énoncé de politique et plan d'action relatif à l'enseignement professionnel au secondaire*. Avec ce livre, le gouvernement affirmait sa volonté de donner à l'école les moyens de former une main-d'œuvre de qualité qui répondrait aux exigences du marché du travail en terme de compétence technique et de capacité d'adaptation. Des programmes d'études dépassés, des équipements désuets et l'insatisfaction des entreprises avaient déclenché le virage et la revalorisation qu'allait connaître la formation professionnelle (MEQ 2, 2001 :8).

Parmi les mesures implantées, la révision des programmes selon l'approche par compétences, voyait le jour .

En janvier 1995, le *Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique* était mis en place par le ministre de l'Éducation qui lui confiait « le mandat d'analyser le cadre d'organisation de la formation professionnelle au secondaire, d'évaluer et de proposer des mesures qui susciteraient une plus grande participation des entreprises et de concevoir un plan de revalorisation de la formation professionnelle et technique » (MEQ 2, 2001 :9). Les pistes de solution comprenaient l'augmentation du nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle, le renforcement du partenariat entre le monde de l'éducation et le monde du travail, l'intensification de la concertation avec les partenaires, la diversification des voies de formation, les stages en entreprise, la formation en alternance et la valorisation de la profession enseignante dans ce secteur.

Au printemps 1995, les recommandations faites par ce groupe de travail étaient pour la plupart reprises par la Commission des États généraux pour la formation professionnelle,

dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, rendu public en octobre 1996 et intitulé : *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.*

En décembre 1997, l'Assemblée nationale adoptait des modifications à la Loi sur l'instruction publique. La nouvelle Loi favorisait, entre autre, la création des centres de formation professionnelle. Cette loi établissait un partage des responsabilités entre le centre de formation professionnelle, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. Les centres devenaient alors responsables des décisions d'ordre pédagogique, administratif ou budgétaire. La Loi confirmait également le rôle du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et celui du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) qui conseillent le ministre quant à l'orientation de la formation des maîtres et à l'agrément des programmes de formation (MEQ 2, 2001 :10).

Le 1er juillet 2000, entré en vigueur un nouveau régime pédagogique concernant la formation professionnelle qui introduit, d'une part, l'attestation de formation professionnelle (AFP) conduisant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé dans la liste des programmes d'études sanctionnés en formation professionnelle, et qui, d'autre part, précise que les formations suivies doivent aussi permettre, le cas échéant, de poursuivre des études. La réforme de la formation professionnelle de la fin des années 80 et le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* ont permis d'asseoir le développement du secteur. Cependant, selon le MEQ, la valorisation de la formation professionnelle doit demeurer un objectif de première importance pour qu'elle puisse devenir un premier choix de formation et non un choix fait par défaut, par dépit, à la suite d'échecs scolaires ou d'une réorientation au cours d'études collégiales (MEQ 2, 2001 :11).

2.8.2 Un bilan positif

Malgré les difficultés qu'elle rencontre, la formation professionnelle du secondaire au Québec s'acquitte fort bien de sa mission. Si l'on regarde les résultats d'un sondage du ministère de l'Éducation, réalisé en 1997 auprès d'employeurs ayant embauché des diplômés de la formation professionnelle (Site MEQ 3, fiche 4.09, 1998), il ressort que

- plus de 91 % des employeurs jugent que leurs recrues de formation professionnelle sont compétentes;
- plus de 87 % des employeurs se disent satisfaits du rendement des recrues après trois mois de travail;
- 80 % des employeurs jugent que la formation professionnelle fournit aux diplômés des instruments distinctifs (dextérité, connaissances théoriques) qui les préparent à mieux remplir leurs tâches;
- 82 % des employeurs engagent de préférence des diplômés de la formation professionnelle pour des emplois de « métier »;
- plus de 77 % des employeurs considèrent que l'école demeure un lieu et un moyen privilégié pour former une main d'œuvre qualifiée.

Une autre partie du même sondage nous apprend que les compétences recherchées par les employeurs lorsqu'ils engagent un diplômé de la formation professionnelle sont les suivantes : bonnes connaissances techniques de base, productivité (exactitude, qualité, rapidité), ponctualité, franchise et loyauté envers l'entreprise, respect de l'autorité, sens des responsabilités, capacité d'écoute et de travail en équipe, débrouillardise.

Par ailleurs la Fédération des commissions scolaires du Québec nous dit que :

« les employeurs considèrent dans l'ensemble que les personnes qu'ils recrutent et qui sont titulaires d'un diplôme de formation professionnelle au secondaire, si on les compare à celles non-diplômées, ont une meilleure attitude à l'égard du travail, ont davantage de dextérité, peuvent plus

rapidement se spécialiser dans leur domaine et ont plus de connaissances théoriques » (FCSQ, 1999 :16).

Cette énumération de compétences venant des employeurs montre, de toute évidence, que ceux-ci ont des attentes très élevées vis-à-vis des compétences de leurs recrues. Le fait que plus de 80 % d'entre eux soient satisfaits du rendement des diplômés de la formation professionnelle est un indice de la réussite de ce type de formation.

2.8.3 Un rayonnement international

Fort de son expertise en ce qui concerne l'approche par compétences, le Québec se positionne aujourd'hui sur le marché international comme conseiller et parfois maître d'œuvre pour l'implantation de programmes de formation utilisant l'APC. Les projets menés par des organismes et entreprises québécois sont nombreux; la situation particulière qui donne au Québec la double appartenance à l'Amérique du Nord et à la francophonie lui confère une place privilégiée pour se positionner dans des partenariats de développement des systèmes d'éducation.

Les conclusions issues des Assises francophones de la formation professionnelle et technique qui ont eu lieu à Bamako en mai 1998 ont été endossées, lors du VIII^e Sommet de la francophonie tenu à Moncton en septembre 1999. À cette occasion, l'Agence intergouvernementale de la francophonie a souhaité instaurer, sur une base régionale, un partenariat entre les États membres.

En prenant exemple sur un projet réalisé en 1999 en Afrique de l'Ouest par la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), la Communauté française Wallonie-Bruxelles et le Québec ; l'Agence intergouvernementale de la francophonie a souhaité établir un partenariat entre les États membres. Pour cela,

l'Agence a réuni des experts francophones de toutes les provenances pour assurer un soutien technique au processus de partenariat entre les États.

Ce processus comprend trois phases :

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

(MEQ 3, 2002 :1)

La contribution du Québec à cette occasion consiste en la production de quatre cahiers sur l'ingénierie de la formation professionnelle et technique qui permettent de définir un cadre conceptuel applicable à la refondation de la formation professionnelle et technique en respectant les principes retenus lors des Assises de Bamako. Ce cadre conceptuel, qui s'est progressivement enrichi au cours du projet, « *est devenu en quelque sorte le cadre de référence permettant de concevoir et de planifier les prochaines étapes du processus de partenariat* »(MEQ 3, 2002 :2). Ce cadre de référence est donc en même temps un outil de travail pour l'élargissement des savoirs communs à la francophonie et un outil « *pouvant être mis à la disposition des pays qui s'interrogent sur leur système de formation professionnelle et technique ou qui veulent le réviser* » (MEQ 3, 2002 :4).

À ce cadre qui sert de base pour l'implantation de projets il convient de rajouter les nombreux outils dont le Québec s'est doté au fil des ans. À ce chapitre, nous pouvons citer les documents suivants :

- Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique,
- Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général - cadre technique,
- Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général - cadre technique,
- Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques, Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail,
- Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de définition des buts et des compétences d'un projet de formation.
- les Programmes d'études de chaque spécialité.
- les Guides pédagogiques de chaque spécialité.
- les Guides d'évaluation de chaque spécialité.
- les documents de soutien à l'apprentissage du Cémeq.

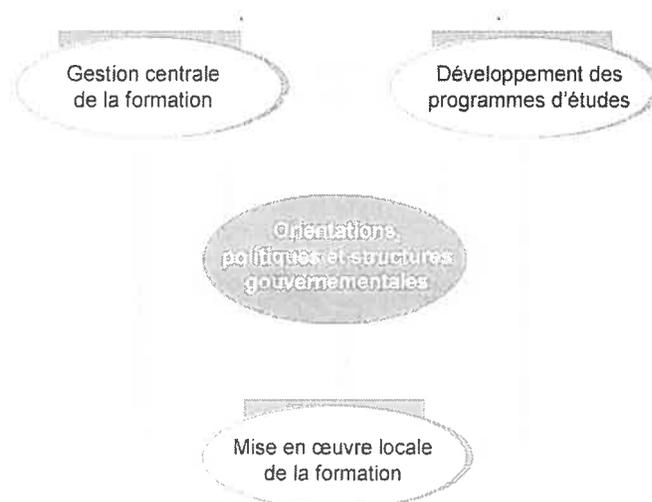
La liste que nous dressons ici n'est pas exhaustive, elle montre seulement que le savoir faire québécois est bien établi, avec à l'appui de documents de qualité. Les pays qui réorganisent leurs systèmes scolaires et leurs systèmes de formation professionnelle ont généralement des limites importantes de temps et de budget. Pouvoir utiliser une méthode éprouvée, appuyée par une gamme d'outils permettant son implantation du début à la fin permet alors de mettre à niveau en peu de temps, et donc à un coût économique et social minimum, un système de formation.

2.8.4 Un cadre conceptuel bien défini

Le cadre conceptuel pour la formation professionnelle et technique établi par le Québec provient en partie des éléments de base mis à jour lors des échanges internationaux de Bamako. Ces éléments de base, au nombre de trois, tiennent compte de l'environnement dans lequel se déploie la formation professionnelle, de son développement et de son champ d'application, ils sont les suivants :

- *l'État a un rôle prépondérant à jouer dans la conception et la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle et technique*
- *tout système de formation professionnelle et technique doit être défini en étroite collaboration avec le marché du travail*
- *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) (MEQ 3 2002 :4).*

Le modèle conceptuel québécois est désigné comme étant « *l'ingénierie de la formation professionnelle et technique* » ; l'ingénierie étant l'ensemble des politiques, des outils et des méthodes qui permettent de mettre en œuvre, de façon coordonnée et rigoureuse, les démarches de conception, d'organisation, d'exécution et d'évaluation des actions de formation, les actions de formation étant destinées à l'acquisition de compétences (MEQ 3 2002 :5). La figure qui suit illustre comment les quatre composantes du cadre conceptuel d'ingénierie de la formation professionnelle et technique sont inter reliées.



Source: MEQ 3 2002: 6

FIGURE 12 : COMPOSANTES DE L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

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; la deuxième composante porte sur la gestion centrale de la formation professionnelle et technique; la troisième composante traite du développement des programmes d'études, c'est à dire l'élaboration des programmes d'études selon l'approche par compétences, et enfin la quatrième composante est celle de la mise en œuvre locale de la formation. Les composantes influent les unes sur les autres et il existe des liens formels (lignes pleines) et des liens informels (lignes pointillées) (MEQ 3 2002 :7). Les quatre composantes quoique distinctes sont mises en œuvre simultanément et ne constituent pas une progression linéaire puisque des ajustements s'effectuent tout au long de la démarche. De plus, la complexité des systèmes et les délais de transformation des systèmes d'éducation font que des modèles non linéaires sont plus adaptés pour répondre à ces besoins.

.Les quatre composantes sont développées dans quatre cahiers distincts offrant une description détaillée des diverses thématiques et facilitant ainsi la compréhension des concepts et des processus. En étudiant la situation de chaque pays, il est possible d'adapter le cadre conceptuel proposé et de l'enrichir pour mettre en place un cadre conceptuel propre au pays concerné.

Dans les lignes qui suivent, nous allons faire un survol de chacune des composantes afin de préciser leur rôle dans le processus de réingénierie. Toute la méthodologie employée par le Québec soutient l'application de l'approche par compétences.

2.8.4.1 Orientations politiques et structures gouvernementales

La figure qui suit illustre les éléments qui rentrent en ligne de compte dans le volet « orientations politiques et structures gouvernementales ». C'est de là que la démarche de refondation ou de mise à jour d'un système de formation professionnelle et technique provient. Étant donné l'importance de son rôle dans le pilotage du système, c'est à l'État qu'il revient de gérer ce volet.



Source: MEQ 3 2002: 10

FIGURE 13 : PROCESSUS DE FORMULATION DE POLITIQUES

La formulation des priorités et engagements sociopolitiques fait appel :

- à la volonté gouvernementale, qui comprend le rôle de l'État, le projet de société national, les engagements politiques, la nature des groupes sociaux ;
- au partenariat national, qui comprend les principes et les dimensions du partenariat, les besoins régionaux et locaux, les objets du partenariat et les partenaires;
- au partenariat international, qui comprend les bailleurs de fonds, les agences d'exécution, la coopération bilatérale et multilatérale et les organismes internationaux .

La définition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités des instances locales et régionales fait appel :

- à la participation des partenaires politiques qui mettent en place des priorités de développement socioéconomique locales et régionales ;
- à la participation des entreprises et des employeurs qui déterminent les besoins en main-d'œuvre, participent à l'orientation et à la gestion des établissements ;
- à la participation du secteur informel et du milieu communautaire et associatif qui définissent les modalités de participation, qui assurent l'existence de liens entre le secteur informel et le secteur formel et instaurent des collaborations et des partenariats.

La révision du cadre législatif et réglementaire s'occupe:

- des textes législatifs sur la formation professionnelle et technique , et donc des analyses diagnostiques des lois existantes, de l'adoption ou de l'actualisation d'un cadre législatif et du contenu du cadre législatif ;

- des textes réglementaires sur la formations initiale et continue, et donc des contenus de la réglementation, des orientations réglementaires quant aux études, des liens entre formation professionnelle et technique initiale et continue ;
- des textes sur les conditions de travail du personnel de la FPT soit : le personnel enseignant, le personnel d'encadrement des établissements et le personnel de soutien .

Le pilotage administratif est composé de :

- la structure de gestion pour la maîtrise d'œuvre qui comprend la conception et l'orientation du système, la programmation des activités, le financement du système et la planification stratégique ;
- la structure de gestion des ministères et des organismes partenaires qui comprend les Ministères partenaires, la formation continue en formation professionnelle et technique ;
- la structure de gestion des établissements de formation qui comprend : la gestion de l'enseignement et l'organisation des formations, la gestion des ressources humaines, la gestion du développement de l'établissement .

2.8.4.2 *La gestion centrale de la formation*

La figure qui suit illustre les éléments qui entrent en ligne de compte dans le volet « *gestion centrale de la formation* ». La gestion centrale de la formation professionnelle et technique peut prendre plusieurs formes : elle peut être très centralisée ou au contraire décentralisée et déléguer des responsabilités à des autorités régionales ou locales. La responsabilité d'un certain nombre de domaines appartient cependant nécessairement à

l'État, car ils font l'objet d'une démarche globale qui appuie le projet de refondation de la formation professionnelle.



Source: MEQ 4 2002: 10

FIGURE 14 : PROCESSUS DE GESTION CENTRALE DE LA FORMATION

L'analyse du marché du travail comprend :

- l'observation du marché du travail sous divers angles incluant l'approche sectorielle ou régionale, les secteur de formation et l'économie informelle ;
- la détermination des besoins de formation et de l'adéquation entre la formation et l'emploi ainsi que la nature, la complexité et la récurrence des besoins de formation;
- l'établissement des priorités de développement social et économique.

La planification de l'offre de formation prend en charge l'analyse des éléments suivants :

- les modalités d'intervention pédagogique pour la mise en oeuvre des programmes d'études, incluant la formation en milieu scolaire, la formation en entreprise, la formation en alternance, les stages de formation professionnelle et technique ;

- les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'études à l'aide d'analyse d'incidences ;
- les règles d'accessibilité aux programmes d'études qui servent à déterminer l'accessibilité territoriale et l'accessibilité financière.

L'organisation du dispositif national de formation s'occupe :

- des modes de financement de la formation incluant le financement de la FPT et le cas échéant la participation des partenaires ;
- de l'organisation physique et matérielle en proposant un guide d'organisation physique et matérielle ;
- du perfectionnement national des ressources humaines incluant la formation et le recrutement du personnel enseignant, le perfectionnement rattaché à l'implantation des programmes d'études et le recrutement et la formation des gestionnaires .

Le suivi et évaluation du système de FPT comprend pour sa part :

- des indicateurs servant à rendre compte du développement et de l'évolution de la FPT, c'est à dire de sa capacité à répondre aux besoins, de son adaptabilité et de sa souplesse ;
- des indicateurs permettant de mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi obtenus auprès des diplômés et des employeurs ;
- des indicateurs permettant de juger de l'efficacité et de l'efficience du système, basés sur les performances et les coûts de la formation.

2.8.4.3 Développement des programmes d'études

La figure qui suit illustre les éléments qui rentrent en ligne de compte dans le volet « Développement des programmes d'études ».

Le développement des programmes d'études vise l'élaboration des programmes d'études selon l'approche par compétences. Selon le modèle d'organisation de l'État, cette responsabilité peut être centralisée ou décentralisée et peut même être confiée aux établissements scolaires, ce qui permet de répondre à des besoins particuliers de formation.



Source: MEQ 5 2002: 11

FIGURE 15 : PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

L'analyse des besoins de formation qualitatifs comprend :

- l'étude sectorielle des besoins de formation dans laquelle on procède à la définition et à la description des secteurs de formation ;
- les orientations et le plan de développement des programmes d'études où les priorités sont établies ;
- l'analyse de la situation de travail qui recueille des informations sur les besoins de formation et les caractéristiques des métiers et professions.

La conception du projet de formation sert à :

- déterminer les compétences du métier ou de la profession, la nature et l'ampleur de ces compétences et la correspondance entre les compétences et la situation de travail ;
- structurer le projet de formation, agencer les compétences, établir des scénarios de formation, harmoniser des programmes d'études et mettre en place des passerelles permettant aux étudiants de poursuivre leurs formations ;
- valider les compétences et le projet de formation, s'assurer de sa pertinence, de sa cohérence et de la possibilité de l'appliquer.

L'élaboration du programme d'études sert à déterminer :

- les objectifs de formation, la formulation des compétences en objectifs et à préciser la portée des objectifs ;
- les indicateurs de maîtrise des compétences, les conditions d'évaluation des compétences et les critères de performance ;
- la structure des programmes d'études, l'agencement des objectifs de formation, les matrices de compétences et les logigrammes.

La production de documents de soutien pédagogique permet de mettre en place les modalités :

- du soutien à l'enseignement et à l'apprentissage que ce soit en terme d'organisation pédagogique ou d'organisation physique et matérielle
- du soutien à l'évaluation des compétences que ce soit pour l'évaluation des apprentissages et des compétences ou la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels

2.8.4.4 Mise en œuvre locale de la formation

La figure qui suit illustre les éléments qui rentrent en ligne de compte dans le volet « *Mise en œuvre locale de la formation* ».

La mise en œuvre locale de la formation présente l'organisation de l'enseignement et des dispositifs de formation qui répondent le mieux à l'approche par compétences. Cette section présente également les responsabilités des établissements d'enseignement qui travaillent dans un environnement de gestion décentralisé et en partenariat.



Source: MEQ 6 2002: 10

FIGURE 16 : MISE EN ŒUVRE LOCALE DE LA FORMATION

L'autonomie de gestion consiste en :

- une planification stratégique réalisée par un conseil d'établissement, des représentations internes et externes, l'élaboration d'un projet d'établissement, d'un plan de réussite et d'un cadre de gestion pédagogique ;

- une planification opérationnelle qui sert à intégrer les éléments de la planification stratégique à l'aide d'un plan d'action annuel, d'un plan de promotion et de communication et de la détermination et l'affectation des ressources ;
- une guidance des pratiques et la reddition des comptes concernant la gestion des ressources humaines, l'évaluation des établissements, les indicateurs de performance et les rapports annuels.

L'organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenant est composée de :

- l'organisation pédagogique qui comprend la planification de l'enseignement et de l'évaluation, l'acquisition des nouvelles compétences du personnel enseignant et le perfectionnement pédagogique et administratif ;
- l'organisation scolaire qui permet d'optimiser la capacité d'accueil et les parcours de formation individuels ;
- l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés comprenant les admissions , l'aide au placement et les services complémentaires.

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

- la mise à niveau des locaux qui passe par l'établissement d'un cahier des charges, de scénarios d'enseignement, d'un plan d'aménagement et la construction et la rénovation en tenant compte des contraintes de chaque programme ;
- l'organisation physique des locaux et donc la sélection, l'acquisition et l'installation de l'équipement ainsi que son entretien et son remplacement ;

- l'organisation matérielle qui comprend les stratégies pédagogiques de contrôle des coûts, les méthodes de gestion des achats et des stocks et la diversification des sources de financement.

La dynamique de partenariat et de formation continue est composée:

- de la concertation école-milieu impliquant des comités école-entreprise, des comités externes, des organismes chargés du développement de l'employabilité et la veille éducative ;
- des alliances stratégiques avec le milieu industriel et communautaire qui favorisent les stages, l'alternance travail-études et le partage des ressources
- de la formation continue et de la reconnaissance des acquis et aussi d'ententes de service avec l'industrie.

2.8.5 Une mise en application délicate

La présence du Québec sur la scène internationale et la méthodologie développée ne garantissent pas pour autant que les pays qui réorganisent leur formation professionnelle adoptent l'approche québécoise avec succès. Si la méthode en elle même, et les étapes décrites dans les cahiers de réingénierie semblent conçues sans faille, il n'en reste pas moins que nous sommes en présence d'un système calqué sur un modèle occidental, nord américain, de pays riche.

Lors du transfert de la méthodologie québécoise, nous assistons à la rencontre de cultures et de méthodes de travail très différentes et à la lumière de ce que nous avons constaté sur le terrain, nous pensons qu'une attention toute particulière devrait être apportée aux points qui suivent. Avant d'aller plus loin il est indispensable de préciser que le projet Pricat-compétences ne s'appuyait pas sur les cahiers de réingénierie de la formation

professionnelle et technique. Cependant il s'agit dans les deux cas de la manière de faire québécoise et nous pensons que ce qui est vrai dans un cas devrait l'être également dans l'autre.

La première constatation que nous faisons concerne la vision d'ensemble du projet : très peu de personnes connaissent l'ensemble de la démarche, et cette lacune s'amplifie au fur et à mesure que l'on se rapproche de la mise en application. Plus on descend les échelons hiérarchiques, et plus on se trouve en présence d'exécutants, qui ne connaissent pas le contexte global dans lequel s'inscrit ce qu'on leur demande de réaliser.

Le deuxième constat concerne les bases sur lesquelles s'appuient la réorganisation des systèmes. Nous sommes dans des pays héritiers pour une large part du système français où l'apprentissage des connaissances, l'évaluation des connaissances et les diplômes ont une importance capitale. L'approche par compétences vient remettre en cause les fondements du système éducatif et, la résistance, consciente ou inconsciente, des personnels locaux est importante. Cette résistance est d'autant plus grande que la mise en application du nouveau système remet en question les tâches et responsabilités des intervenants à tous les niveaux, et donc la hiérarchie et les privilèges acquis auparavant; il s'en suit donc des luttes de pouvoir qui ne favorisent pas forcément l'avancement du projet.

Enfin, nous l'avons dit le modèle québécois provient d'un pays riche; les programmes sont faits avec des consommations de matériels importantes qui demandent des budgets récurrents après l'implantation des programmes. Le pays qui implante l'approche par compétences n'a pas forcément les ressources financières pour assurer la consommation, et les industries locales donnent moins aux écoles que les nôtres parce qu'elles sont moins riches.

Malgré les points que nous venons de soulever le bilan tunisien, que nous avons pu observer, est très positif, la Tunisie étant par ailleurs un pays qui dispose de ressources

financières relativement élevées. Il n'est cependant pas possible de tirer des conclusions à partir d'un seul cas, d'autant plus que l'approche québécoise de réingénierie sous sa forme actuelle est récente. La centralisation des résultats de projets similaires, qui n'existe pas à notre connaissance, pourrait être un bon outil d'évaluation de l'atteinte des résultats pour l'implantation de l'approche par compétences dans des pays en développement.

2.9 La Tunisie et l'approche par compétences

2.9.1 Les objectifs de la réforme du système éducatif tunisien

Selon le gouvernement tunisien lui-même, les enjeux de la mondialisation mettent le pays en demeure de faire évoluer rapidement son système éducatif afin d'accroître, à brève échéance et dans les limites des moyens disponibles, le rendement interne et l'efficacité du système éducatif pour qu'il rejoigne les normes internationales.

Dans cette optique, le gouvernement tunisien a énoncé six exigences pour l'école tunisienne de demain :

- *former des têtes bien faites et pour cela déterminer avec rigueur ce que l'École, doit prioritairement enseigner aux élèves en associant différents partenaires à cette réflexion tels les universitaires, des représentants de la formation professionnelle, du milieu de l'emploi ainsi que des enseignants, parents et élèves.*
- *préparer les jeunes à la vie active en leur enseignant des savoir-faire pratiques, des savoir-faire méthodologiques, des compétences entrepreneuriales et des compétences comportementales.*
- *garantir une éducation de qualité pour tous en s'assurant que le plus grand nombre possible de ceux qui rentrent à l'école en sortent avec succès avec des acquis de qualité et donc tourner le dos à la sélection par l'échec.*
- *s'ouvrir au monde tout en restant soi-même en mettant l'accent sur la conservation du Français comme un acquis important, sur l'apprentissage de la langue anglaise, la modernisation de l'enseignement de la langue arabe et en renforçant l'accès à une véritable culture technologique,*
- *décentraliser ; responsabiliser, libérer les initiatives. Au lendemain de l'indépendance, l'unification du système d'éducation s'est faite au prix d'une forte centralisation qui doit être remise en question dans le domaine de la gestion administrative, financière, des ressources humaines et aussi dans le domaine de la gestion pédagogique.*

- *professionnaliser le système en misant principalement sur la qualité des ressources humaines. À cet égard, la question de la qualification des enseignants est cruciale et l'objectif visé est la professionnalisation progressive du corps enseignant.*

(République Tunisienne, 2002 :25-34)

2.9.2 L'évaluation du système tunisien

Pour cibler de façon précise les changements à apporter, Le Ministère de l'éducation à procédé à des évaluations internes et externes depuis 1992.

2.9.2.1 Les évaluations internes

Les évaluations internes permettent de déterminer le degré d'atteinte des objectifs assignés au système et de mesurer l'écart entre les performances visées dans le cadre d'un plan de développement éducatif couvrant une période donnée, et les résultats quantitatifs et qualitatifs effectivement réalisés au cours de cette période. Ce type d'évaluation s'effectue d'une manière continue et permet d'assurer un suivi régulier de la mise en œuvre des différents aspects de la politique éducative et aussi de mettre à jour les dysfonctionnements. Les évaluation internes, en Tunisie, sont faites à deux niveaux, soit, d'une part une évaluation globale de l'activité d'enseignement - apprentissage dans toutes ses composantes (contenus - méthodes d'enseignement – évaluation des acquis des élèves - rendement des enseignants) fait par les inspecteurs et, d'autre part une évaluation régulière des acquis des élèves à travers les examens nationaux. Les points principaux que l'on peut retirer de ces évaluations sont les suivants:

- *Prédominance des aspects théoriques et cognitifs dans l'apprentissage.*
- *Absence quasi-totale d'initiation aux méthodes de travail.*
- *Présence forte d'une tendance quantitative et cumulative dans les programmes.*
- *Rigidité des programmes qui laissent peu de place à l'initiative de l'enseignant.*

- *Maîtrise insuffisante par les élèves de certaines compétences transversales fondamentales comme l'analyse, la synthèse, la recherche et l'exploitation de l'information.*
- *Faiblesse des élèves en expression écrite aussi bien en arabe qu'en français.*

(République Tunisienne, 2002 :36)

2.9.2.2 Les évaluations externes

Les évaluations externes sont réalisées par des institutions et/ou des personnes qui ne font pas partie du système et qui, en conséquence, fondent leur appréciation des programmes ou des politiques qu'ils sont appelés à évaluer, non pas sur les critères utilisés dans les évaluations internes, mais sur les normes en vigueur sur le plan international.

Les évaluations externes, en Tunisie, prennent deux formes distinctes, soit, des évaluations réalisées par des organismes ou des experts internationaux, sur la base d'une commande précise du Ministère de l'Éducation, d'une part, soit d'autre part, des évaluations réalisées dans le cadre de la préparation d'un projet en coopération avec une institution internationale ou une partie étrangère.

Ces évaluations ont fait ressortir, parallèlement aux progrès réalisés par le système éducatif tunisien, des dysfonctionnements persistants :

- *Place réduite des applications et de l'expérimentation;*
- *Multiplicité des disciplines et absence d'intégration intra et inter- disciplinaire;*
- *Modestie des moyens d'expression des élèves dans les langues étrangères, tant à l'oral qu'à l'écrit ;*
- *Absence de la fonction formative de l'évaluation ;*
- *Absence de la dimension professionnelle dans la formation initiale des enseignants;*

- *Vie scolaire réduite à la seule activité d'enseignement ; ce qui crée une forme de désaffection des enseignants et des élèves vis-à-vis de l'établissement scolaire.*

(République Tunisienne, 2002 :37)

2.9.3 La nouvelle réforme tunisienne vers l'approche par compétences

Les principaux axes de la stratégie retenue devraient permettre à l'école tunisienne de répondre aux exigences nouvelles imposées par la mondialisation et corriger les dysfonctionnements accumulés qui affectent son rendement. Les solutions retenues sont les suivantes :

- *Placer l'élève au centre de l'action éducative,*
- *Mettre les technologies de l'information et de la communication au service des activités d'enseignement,*
- *Professionaliser les enseignants,*
- *Valoriser l'établissement scolaire et en améliorer le statut,*
- *Mettre en œuvre le principe d'équité,*
- *Moderniser le système éducatif et améliorer sa capacité à répondre à la demande de plus en plus exigeante de la société.*

(République Tunisienne, 2002 :51)

Pour placer l'élève au centre du système éducatif, les mesures retenues sont indiquées ci-après et nous voyons clairement que l'APC fait partie de la solution. La Tunisie à cet effet a choisi d'appliquer des mesures d'ordre pédagogique, des mesures structurelles et des mesures organisationnelles.

Dans les faits, un plan d'action comprenant, entre autre, la rénovation des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement dans l'optique de l'approche par compétences, accompagné de la conception d'une nouvelle génération de manuels et d'outils didactiques, est mis en œuvre en 2002. Les programmes scolaires seront conçus avec l'appui d'un référentiel international en matière de conception des programmes et dans l'optique de l'approche par compétences. Il s'agira de faire acquérir à l'élève les capacités lui

permettant d'accéder par lui-même à des informations, et de s'en servir dans des situations nouvelles, différentes de celles rencontrées au cours de l'apprentissage.

Les manuels scolaires quant à eux seront rénovés pour tous les niveaux d'enseignement, conformément à l'approche par compétences, selon les normes les plus récentes et sous la supervision d'experts nationaux en matière de conception d'outils didactiques.

(République Tunisienne, 2002 :54).

Par ailleurs, des mesures visant à lutter contre l'échec scolaire et à réduire le nombre d'élèves ne pouvant suivre une scolarité normale ont été adoptées par le Gouvernement tunisien. Parmi ces mesures, on trouve la transformation des écoles de qualification technique en écoles des métiers qui constituent une filière à part entière où est dispensée une formation à la fois technique et générale. Ces filières permettent aux étudiants d'acquérir des compétences permettant de rejoindre le cursus d'enseignement menant au baccalauréat ou d'intégrer le monde du travail. Les établissements accueillent des élèves de sixième, septième, huitième et neuvième années de l'enseignement de base auxquels un diplôme sera décerné à la fin d'un cycle d'études de trois ans. Ainsi, les écoles des métiers constituent un outil de réinsertion scolaire et de lutte contre l'abandon.

Les travaux de diverses commissions ont permis de mettre en place des moyens pour limiter l'abandon et augmenter le rendement interne et l'équité du système éducatif. On peut citer en exemple le Programme « compétences de base » qui, par des moyens pédagogiques appropriés, vise à améliorer :

le rendement interne du système éducatif et son efficience ; l'équité dans les institutions d'enseignement en vue d'éliminer les disparités dégagées par l'évaluation ; les taux de réussite et la qualité de l'enseignement ; l'amélioration du confort pédagogique et le soutien familial des élèves du milieu rural.

Le Programme agit également au niveau des pratiques pédagogiques en :

- *diminuant les échecs abusifs dus à une évaluation mal conçue ;*
 - *consacrant plus de temps aux apprentissages fondamentaux, c'est à dire à l'acquisition des compétences de base grâce auxquelles les élèves peuvent poursuivre normalement leurs études dans les niveaux ou cycles suivants ;*
 - *procédant régulièrement à des opérations de diagnostic et remédiation qui visent à agir à temps sur les difficultés liées aux apprentissages de base ;*
 - *insérant régulièrement dans l'apprentissage des activités d'intégration.*
- (BIE, 2001).

Ce cheminement tend à réorganiser la vie scolaire de façon à favoriser une culture de l'évaluation formative et de la réussite, l'approche individualisée de l'apprentissage et ainsi amener les élèves à : « maîtriser un niveau élevé de compétences soigneusement formulées et validées » (BIE, 2001).

La scolarité traditionnelle du primaire en un cycle unique de six années, fondée sur une approche linéaire et cumulative de l'apprentissage doit être réorganisée pour céder la place à l'approche par compétences qui est intégrative et non cumulative ou sommative. Le nouveau système, où les six années sont divisées en trois cycles de deux ans, est appliqué depuis la rentrée 1999-2000 dans 63 écoles à titre expérimental et sera adopté progressivement dans tous les établissements du premier cycle de l'enseignement de base. (BIE, 2001).

2.9.4 Le point de vue des coopérants et partenaires locaux

Pour compléter le tableau, il nous a paru intéressant de recueillir les écrits de ceux qui avaient participé au projet et de voir comment leurs points de vue rejoignaient les orientations tunisiennes. Selon eux, le problème majeur de la formation professionnelle en Tunisie était l'inadéquation entre la formation assurée dans le système scolaire et les

besoins réels de l'entreprise. La formation en alternance basée sur un système dual testée au début des années 90 (République Tunisienne, Septembre 1994 :12) n'a pas donné de résultats satisfaisants pour de multiples raisons liées à l'entreprise tunisienne qui n'avait pas encore assuré sa mise à niveau et où l'encadrement technique n'était guère suffisant (CIDE, Kobinger, Makhlouf, sd :2).

Les objectifs de la formation professionnelle en Tunisie, définis par la loi d'orientation de la formation professionnelle de 1993, stipulent que :

« La formation professionnelle est l'une des composantes du dispositif national d'éducation, de qualification et d'emploi. Elle contribue au développement des ressources humaines, à la promotion sociale et professionnelle et à la réalisation des objectifs de la croissance »,

et a pour objet :

« d'assurer l'acquisition des connaissances théoriques et des capacités et savoir-faire pratiques que nécessite l'exercice d'un métier ou d'une profession qualifiée, et de favoriser l'adaptation de ces connaissances et savoir-faire aux mutations technologiques et à l'évolution des caractéristiques de l'emploi ».
(BIE 2001).

L'approche par compétences permettait donc de rencontrer les impératifs de développement de la formation professionnelle et d'adéquation au marché de l'emploi, sans pour autant être tributaire de l'industrie qui n'était pas prête à assurer un rôle de premier plan. Pour illustrer les avantages de l'APC, nous reprenons les éléments sur lesquels s'appuie celle-ci, selon Kobinger et Makhlouf:

Les programmes de formation sont élaborés avec une participation active des entreprises qui déterminent elles-mêmes, dans le cadre de cette élaboration, les compétences que devront acquérir les stagiaires en tant que futures ressources humaines qualifiées.

L'objectif premier de la pédagogie inhérente à cette formation par compétences est de faire acquérir par les stagiaires un savoir-faire spécifique et déterminé à l'avance.

Les stagiaires, tout au long de leur formation, font l'objet d'une attention et d'un suivi constant de la part des formateurs de manière à ce qu'ils maximalisent eux-mêmes les chances de réussite dans leur formation, et partant, dans leur vie professionnelle.

La mise à la disposition des formateurs, des stagiaires et de l'administration de documents et d'outils à la fois techniques, pédagogiques et organisationnels leur permettant d'assurer leurs tâches respectives dans un souci à la fois de rigueur et de flexibilité d'une part, et d'efficacité et de rentabilité d'autre part.

La mise en œuvre d'un processus de gestion de la formation tant à l'échelle globale qu'à l'échelle de l'unité de formation elle-même, permettant tout ajustement qui paraît nécessaire aussi bien au niveau des effectifs à former qu'au niveau des contenus des formations qui peuvent évoluer rapidement du fait de l'évolution du marché du travail et de la technologie. (CIDE, Kobinger, Makhoul, sd :1).

2.10 Conclusion

Nous avons voulu savoir dans ce chapitre quelles étaient les caractéristiques principales de la formation professionnelle dans les pays industrialisés. Nous avons ensuite fait un tour d'horizon de l'approche par compétences puis détaillés les systèmes québécois et tunisien. Pour commencer, nous avons fait l'historique de la formation professionnelle et cela nous a permis de dégager les perceptions sociales prédominantes quant à l'apprentissage des métiers. Il ressort dans la majorité des cas que la formation professionnelle est dotée d'une image négative, et que les tentatives de revalorisation de celle-ci sont le plus souvent timides et laborieuses.

Les trois systèmes de formation professionnelle que nous avons ensuite passé en revue possèdent des caractéristiques et des modes d'opération très différents.

Pour assurer l'apprentissage des métiers, le système français se distingue par un engagement très marqué de l'État, le système allemand est caractérisé par la formation en alternance au sein des entreprises et enfin, dans le système américain, l'entreprise privée prédomine.

Même si les contextes et les méthodes sont différents, on trouve une problématique commune à chacun des trois pays. Les points constituant cette problématique sont au nombre de trois : image négative de la formation professionnelle et manque d'intérêt des jeunes pour ces filières, nécessité d'améliorer la qualité des formations données pour rencontrer les nouvelles exigences des employeurs et partage des responsabilités et du financement de la formation professionnelle entre l'État et le secteur privé.

L'approche par compétences formait dans le chapitre le lien entre le Québec et la Tunisie. Le Québec possède un système de formation à mi-chemin entre celui des États-Unis, dont le modèle prédomine au Canada anglais, et le système Français avec lequel il a de nombreuses similitudes. Les éléments de problématique mis à jour pour les trois pays étudiés sont également présents lorsque l'on étudie la situation au Québec. La Tunisie pour sa part est dans une phase de profonde transformation de son système d'éducation et passe d'un curriculum basé sur les connaissances, héritage du système français, à l'approche par compétences gage de modernisation des années 2000.

L'approche par compétences a fait l'objet d'une recherche minutieuse et nous avons vu que sa progression et son implantation paraît inéluctable malgré quelques remises en questions, sévères dans certains cas.

Dans le prochain chapitre nous allons examiner comment se positionne de la formation professionnelle québécoise dans la coopération internationale.

CHAPITRE III – La coopération internationale

Dans ce chapitre, Dans ce chapitre, nous examinons d'abord la place de la formation professionnelle dans les projets de développement et d'éducation que soutiennent les grandes organisations internationales et comment le Québec participe à ces projets.

Dans l'étape suivante, nous définissons la place de la formation professionnelle dans la coopération internationale et les orientations du Canada à ce sujet, et nous finissons par l'étude des mécanismes qui permettent au Québec d'être présent sur la scène internationale.

3.1 La coopération internationale

Dans cette section, nous définissons la coopération internationale et nous faisons également le tour de son aspect politique et de l'implication du Canada, par l'entremise de l'ACDI, en matière de coopération internationale

3.1.1 Définition

Il existe plusieurs types de coopération et, selon les types et les variantes à l'intérieur des types, celle-ci prendra des noms différents. Le point de départ de la coopération est l'aide qu'apportent les pays industrialisés aux pays en voie de développement. Les motifs de cet apport d'aide peuvent être d'ordre politique, économique ou encore de l'ordre de la solidarité humaine.

L'aide peut être une aide en nature : aide alimentaire, constructions clés en main, armement et aide militaire, fourniture de services; l'aide peut également être en espèces, sous forme

de dons ou de prêts, ou encore elle peut être une assistance technique ou une aide commerciale (Luchaire, 1971 :32 à 43).

Enfin l'aide apportée peut être multilatérale ou bilatérale. L'aide est dite multilatérale lorsque plusieurs pays, généralement de même opinion et orientation, unissent leurs efforts et leurs influences pour mener à terme des projets dans les pays en voie de développement. L'aide multilatérale, menée à travers les interventions de grandes organisations comme l'ONU, permet de dégager un consensus sur les principaux enjeux mondiaux et de partager les connaissances sur les sujets importants. L'intervention d'urgence en cas de guerres ou de catastrophes naturelles est assumée principalement par des organismes multilatéraux (ACDI juin 2001 :33).

L'aide est dite bilatérale lorsqu'elle est apportée par un État à un autre État. L'aide bilatérale présente des avantages techniques : elle permet, entre autres, de se concentrer sur un petit nombre de pays avec lesquels le pays qui fournit l'aide a des liens historiques ou culturels (Luchaire, 1971 :27). Dans le cadre de cette recherche, la coopération entre le Québec et la Tunisie s'inscrit dans un cadre d'action bilatérale et c'est la raison pour laquelle nous nous intéressons tout particulièrement à cette forme de coopération.

3.1.2 Les aspects politiques

On ne peut parler d'aide et de coopération sans s'arrêter à la dimension politique sous-jacente, car l'aide apportée par les pays industrialisés n'est pas totalement désintéressée. Par celle-ci, les gouvernements visent un développement durable des pays pauvres qui profitera à l'ensemble de la planète et créera des débouchés pour les biens et services des pays industrialisés. Dans le même temps, la stabilité politique et la sécurité augmentées réduisent les risques de conflits armés, de trafics ou de terrorisme dont les effets se font sentir dans d'autres pays (OCDE mai 1996 :6), le triste exemple de l'attentat du 11

septembre en est une preuve tangible. Des raisons plus altruistes, comme la compassion et la solidarité qui lient les peuples entre eux, sont également et heureusement à la source de ces aides qui tendent à réduire la pauvreté. Mais il n'en reste pas moins que l'aide internationale n'est plus perçue comme une activité accessoire ou moralement louable de la politique étrangère des nations, mais bel et bien comme une composante clé de la politique des États au XXI^e siècle (ACDI juin 2001 :6).

3.1.3 Le Canada et la coopération internationale

L'aide internationale est un instrument essentiel à la réalisation des trois principaux objectifs poursuivis par le gouvernement du Canada en terme de politique étrangère : c'est premièrement, un investissement dans la prospérité et l'emploi; en second lieu, c'est un moyen de protéger la sécurité du pays dans un cadre mondial stable, et enfin, c'est l'occasion de projeter les valeurs de la culture canadienne.

L'aide internationale tisse un lien entre l'économie canadienne et des marchés comptant parmi les plus dynamiques au monde, à savoir les marchés des pays en développement. À long terme, la coopération peut aider les pays en développement à sortir de la pauvreté. Dès lors, elle peut contribuer à renforcer l'économie mondiale et permettre aux Canadiens et aux autres peuples de croître et de prospérer. L'aide au développement contribue également à la sécurité mondiale, car elle s'attaque aux nombreuses menaces qui pèsent sur la sécurité de l'humanité, comme la violation des droits de la personne, la maladie, la dégradation de l'environnement, la croissance démographique et le fossé qui ne cesse de s'élargir entre riches et pauvres. Enfin, c'est l'une des manifestations les plus claires des valeurs et de la culture canadiennes dans le monde -- du désir des Canadiens d'aider les moins fortunés et de leur sens aigu de la justice sociale -- et un moyen efficace de partager ces valeurs avec le reste du monde (Canada, 1999, section VI :1).

Pour mettre en œuvre la réalisation de ces objectifs et obtenir un développement durable, critère d'évaluation d'une coopération efficace, le Canada dispose de l'aide publique au développement (APD) qui permet le financement des actions sur le terrain. Pour le Canada, un bon programme de développement doit viser les personnes, mettre l'accent sur le

développement des individus, de leur potentiel, et de l'acquisition des compétences et des ressources nécessaires pour soutenir leur propre progrès social et économique. Les partenaires canadiens comprennent les ONG, le secteur privé, les universités et les collèges, la jeunesse, les organisations professionnelles ainsi que les gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux. Le Canada collabore également avec de nombreuses institutions et organisations internationales et, surtout, avec les peuples et les institutions des pays en développement.

La coopération internationale permet aussi de projeter les valeurs et la culture canadiennes, éléments importants pour le succès du pays dans le monde. À cet effet, l'héritage culturel bilingue du Canada, son passé non colonialiste, sa réputation de société ouverte, sa situation géographique sont autant d'atouts qui lui permettent de se positionner sur la scène internationale et les marchés étrangers.

3.1.4 L'ACDI

L'ACDI est réputée être un ministère aux fins de la Loi sur la gestion des finances publiques. Elle rend compte de ses activités au Parlement par l'entremise du ministre de la Coopération Internationale.

Le programme de l'ACDI vise à encourager les efforts des populations des pays en développement en vue d'un développement économique et social autonome compatible avec leurs besoins et leur environnement, en collaborant avec eux à la réalisation d'activités de développement; à accorder une assistance humanitaire et, partant, à favoriser les intérêts politiques et économiques du Canada à l'étranger grâce à la promotion de la justice sociale, de la stabilité internationale et des relations économiques à long terme, au profit de la communauté mondiale (ACDI 1999 :1).

Comme on peut le voir, les buts de l'agence sont clairement définis et sont conformes à la politique dictée par le ministère des Affaires Étrangères et du Commerce International. Les programmes de l'ACDI visent donc à réduire la pauvreté et à induire un développement

durable à l'échelle du globe. Pour ce faire, les dimensions économique, sociale, politique, environnementale et culturelle sont prises en compte et l'accent est mis sur le développement de la capacité des pays à devenir les maîtres d'œuvre de leur prospérité. Pour la partie qui nous concerne directement, soit l'éducation, l'ACDI a comme objectif d'engager les pays en voie de développement à relever ce défi de façon constructive, et pour cela elle se donne comme stratégie la formation de « *partenariats solides avec les pays en voie de développement et les pays en transition* » (ACDI février 2001 : xii).

La formation professionnelle, même si elle n'est pas nommée clairement, s'inscrit dans le cadre de l'action de l'Agence, puisque les pays en développement et en transition jugent que leur manque de compétences est un obstacle majeur au développement durable et à la réduction de la pauvreté. La formation de la main d'œuvre, la formation d'apprentis et le soutien technologique sont quant à eux désignés comme des moyens de lutter contre la pauvreté et de renforcer le développement durable (ACDI février 2001 :16).

3.1.5 Les coopérants canadiens

Le travail des coopérants ou conseillers canadiens en poste à l'étranger est rarement évalué et lorsqu'il l'est, il s'agit dans la majorité des cas d'un constat d'échec plutôt que d'une évaluation. Dans la majorité des cas, les critères de réussite retenus pour les conseillers canadiens concernent, d'une part l'aptitude à rester en poste toute la durée de la mission sans se plaindre, et d'autre part, les résultats matériels ou les produits livrables tangibles. Daniel Kealey dans son étude intitulée : *L'efficacité interculturelle : une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger* apporte un autre point de vue et ébauche un portrait des caractéristiques d'un conseiller efficace, susceptible de mener à bien un projet à l'extérieur du Canada. Pour réaliser son étude, Kealey a interrogé 277 conseillers

techniques canadiens, 200 conjoints les accompagnant et 140 de leurs homologues des pays d'accueil.

Selon l'étude de Kealey, le conseiller canadien type est un spécialiste travaillant pour une entreprise privée canadienne sous contrat avec l'ACDI. Il a été au moins une fois en poste à l'étranger et a passé au moins deux ans dans un pays en développement. C'est un homme de 40 à 50 ans né au Canada, il est en proportions égales anglophone ou francophone, détient au moins un diplôme universitaire, il est marié et sa femme l'accompagne à l'étranger.

Même si l'étude a été réalisée pour des affectations à long terme (2 ou 3 ans) et qu'on ne sait pas dans quelle mesure les résultats s'appliquent au court terme *«on peut affirmer que les aptitudes décrites dans cette étude s'appliquent très vraisemblablement aux employés affectés à court terme, et sont peut être plus importantes dans leur cas, étant donné qu'ils ont moins le temps d'apprendre à être efficace sur le plan interculturel et peuvent difficilement se permettre de commettre des erreurs »* (Kealey, 2001 :80).

3.1.5.1 Le rôle et les obligations du conseiller

Des centaines de coopérants ou conseillers techniques canadiens sont envoyés chaque année dans les pays en voie de développement pour les aider à développer leur autonomie, leurs infrastructures et leurs ressources sociales. Ces conseillers qui travaillent dans des domaines aussi variés que l'agriculture, l'éducation, les mines, la gestion ou encore la santé, doivent transférer aux populations locales des connaissances et des compétences (Kealey, 2001 :8). Pour atteindre ces buts, le conseiller doit être capable d'enseigner et de communiquer mais aussi de se faire comprendre et de comprendre des personnes de cultures, de langues, et de valeurs différentes.

Lors des constats d'échec ou de réussite partielle de mandats à l'étranger, il semble que la principale cause soit l'incapacité des conseillers à avoir des échanges valables avec leurs homologues tant sur le plan professionnel que social. Une autre raison est la sous-utilisation des ressources humaines locales.

Par ailleurs, une étude de l'ACDI réalisée sur des affectations au Kenya : *Étude à propos du Kenya*, a déjà identifié sept traits distinctifs sur le plan des rapports personnels qui influent sur l'adaptation des coopérants et que ceux-ci devraient avoir, il s'agit de la sollicitude, du respect, du comportement dans le rôle joué, de l'abstention de porter des jugements, de l'ouverture d'esprit, de la tolérance envers l'ambiguïté et de la gestion de l'interaction. Une autre étude sur *Les Canadiens au service du développement international* met, quant à elle, l'accent sur la compétence professionnelle, l'adaptation et l'interaction culturelle (Kealey, 2001 :11).

3.1.5.2 *Le conseiller canadien vu par lui même*

Selon Kealey, le coopérant canadien perçoit son rôle comme consultatif et passant par le conseil, la formation et le transfert de compétences. Il est sûr de ses capacités techniques et se sent supérieur à la moyenne en ce qui concerne la communication, il pense pouvoir contribuer de façon non négligeable au développement du pays par le transfert de technologies. Il s'intéresse beaucoup au pays d'accueil, à la culture locale, est très satisfait de sa vie privée et considère s'être bien adapté au nouveau pays sans gros heurt ni choc culturel. Au travail il estime que lui et ses collègues réussissent à transmettre leurs connaissances et leurs compétences à leurs homologues du pays d'accueil et que son mandat est bien défini et bien compris.

3.1.5.3 *Le conseiller canadien vu par ses compatriotes*

Les perceptions recueillies par Kealey auprès des compatriotes des coopérants –conjoints, collègues, chercheurs- sont très loin de l’autoévaluation faite par les conseillers. Aux yeux de ceux-ci, le conseiller

« Ne s’intéresse que très peu à la culture locale, préférant les loisirs et les mondanités en compagnie des autres Canadiens et expatriés. Il n’a guère fait d’efforts pour apprendre la langue du pays, et il y a peu de chances pour qu’il passe beaucoup de temps, en dehors des heures de travail, avec son homologue ou d’autres ressortissants locaux » (Kealey, 2001 :65).

3.1.5.4 *Le conseiller canadien vu par ses homologues étrangers*

Les homologues des conseillers canadiens ont pour leur part trouvé que les relations professionnelles et extra-professionnelles et la capacité de transmettre les compétences laissaient à désirer. Ils se sont plaints du manque de communication , du manque de réceptivité et du fait que les Canadiens les traitaient comme des subordonnées et les excluaient des prises de décision. Les personnels locaux ont souvent vu le conseiller canadien comme un touriste qui ne fait pas d’effort ni pour apprendre la langue, ni pour entrer en contact avec les gens et la culture du pays.

Les compétences professionnelles et techniques des conseillers canadiens n’ont, quant à elles, presque jamais été critiquées.

Les personnels nationaux ont par ailleurs identifié les qualités que les conseillers devraient avoir, elles sont les suivantes :

- *Être prêt à traiter ses homologues sur un pied d’égalité, à leur parler comme à des égaux et à partager avec eux son bureau et ses fonctions,*
- *Être prêt à consacrer du temps à ses homologue, au cours et en dehors du travail, à s’efforcer de les connaître, eux et leur famille,*

- *Montrer de l'intérêt pour la culture de l'homologue et s'efforcer d'apprendre la langue du pays,*
- *Ne pas se limiter au domaine du travail,*
- *Ne pas s'occuper des différences raciales ou de statuts.*

(Kealey, 2001 :67).

3.1.5.5 L'efficacité et l'adaptation du conseiller

En terme d'efficacité, le constat a été fait que seulement 20% des conseillers canadiens réussissaient très bien à transférer leurs compétences et leurs connaissances à l'étranger. La majorité, soit 65% d'entre eux n'étaient ni bons ni mauvais et 15% étaient particulièrement inefficaces(Kealey, 2001 :55).

Ce faible taux de réussite peut s'expliquer par la difficulté de la tâche, les difficultés d'adaptation au pays et à sa culture et à des problèmes familiaux exacerbés par des nouvelles contraintes de vie. À cet égard Kealey met en relief le rôle des conjoints qui doivent dans la majorité des cas gérer les aspect matériels et pratiques d'une vie dans des repères complètement nouveaux, qui ont souvent interrompu une carrière et sont séparés de leur compagnon par de longues heures de travail ou des déplacements dans le pays (Kealey, 2001 :68).

Au niveau de l'adaptation , on a remarqué que les Canadiens qui étaient jugés les plus efficaces étaient ceux qui s'étaient davantage intégrés à la population locale et qui avaient retiré une grande satisfaction de l'interaction culturelle. L'étude a par ailleurs démontré que 50% des conseillers n'avaient que des contacts très restreints avec la culture et la population du pays d'accueil et vivent dans des ghettos d'expatriés, fréquentent surtout leurs compatriotes, trouvant ainsi une solution de rechange à leur intégration dans le pays

hôte (Kealey, 2001 :61). La figure suivante nous montre les trois facteurs qui influent sur l'efficacité du conseiller à l'étranger.

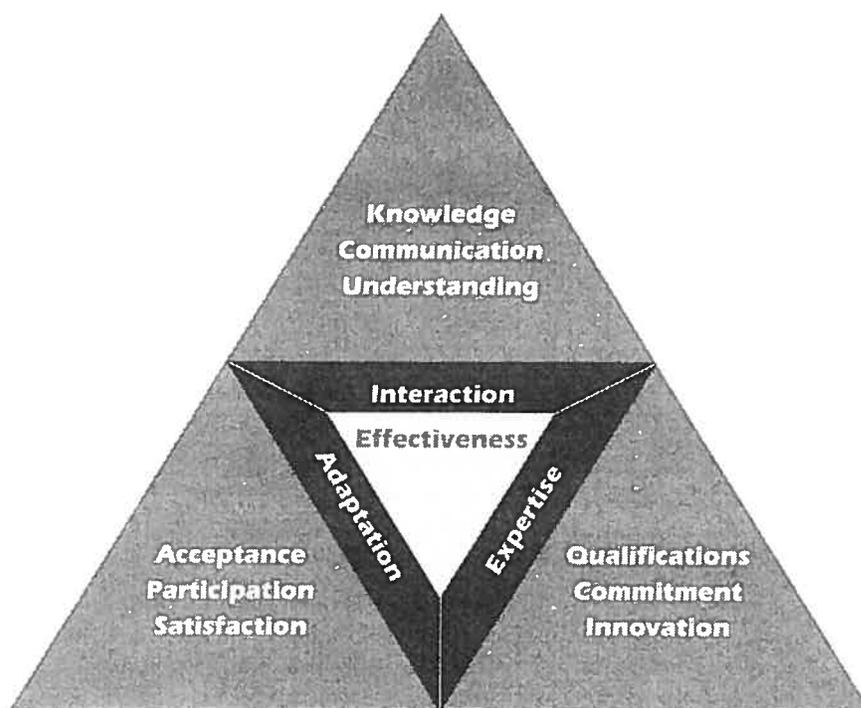


FIGURE 17 : LA NOTION D'EFFICACITÉ À L'ÉTRANGER

Source: (Kealey, 2001 :14)

Au chapitre de l'efficacité, il est indispensable de souligner que les femmes sont mieux notées que les hommes dans les qualités et attitudes attendues d'un coopérant. Elles se préoccupent moins de statut et d'avancement, participent plus à la culture locale, apprennent plus volontiers la langue, affichent des idées plus progressistes que leurs collègues masculins et se soucient davantage des gens. Il faut noter que si les femmes constituaient 4% des conseillers en 1980, elles représentaient 13% de ceux-ci en 1989 et 33% en 1999 (Kealey, 2001 :38).

3.1.5.6 Le recrutement

Le critère principal de sélection pour les affectations à l'étranger a toujours été la compétence technique. Sans pour autant négliger cet aspect, il faut souligner que la capacité de s'adapter à l'environnement, la personnalité et le comportement du conseiller seront des points tout aussi essentiels pour la réussite du projet (Kealey, 2001 :13-16). En effet, une personne constituant un choix idéal sur le plan technique « *peut ne pas se sentir apte à travailler dans un contexte interculturel ou de faire face, à ce moment de sa vie, au bouleversement d'une affectation à l'étranger* » (Kealey, 2001 :2).

Une autre idée largement répandue est que les personnes ayant déjà séjourné à l'étranger s'adaptent plus facilement et étaient plus efficaces. En 1980, la part des conseillers en poste pour la première fois représentait 65% du total, en 1999, seulement 35% d'entre eux en étaient à une première expérience. En fait : « *une trop grande expérience aurait tendance à engendrer un sentiment d'autosatisfaction qui constitue un obstacle aux relations bénéfiques avec les ressortissants locaux* » (Kealey, 2001 :37). Alors que souvent des personnes compétentes ne sont pas retenues parce qu'elles n'ont jamais travaillé à l'étranger, il faudrait selon Kealey atténuer l'importance des avantages présentés par une expérience antérieure lors du recrutement.

3.2 La formation professionnelle dans la coopération internationale

La formation professionnelle occupe une place dans la coopération internationale. Nous allons voir dans les paragraphes qui suivent comment elle se situe au sein des grandes

organisations internationales, comment elle est perçue et comment elle s'intègre en fonction des objectifs poursuivis par ces organisations.

3.2.1 Recension des écrits concernant la formation professionnelle dans les pays en voie de développement

Les écrits concernant la formation professionnelle sont relativement nombreux pour les pays industrialisés, soit l'Europe de l'Ouest et l'Amérique du Nord.

Lorsque l'on s'intéresse à des pays en voie de développement ou moins industrialisés, la quantité de documents existants chute de façon considérable. On s'aperçoit alors que les grandes organisations internationales (Organisation des Nations Unies, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Bureau International du Travail, Banque Mondiale) sont les principaux producteurs de la documentation sur le sujet et que celle-ci concerne majoritairement l'alphabétisation et la scolarisation primaire. La formation professionnelle, telle que nous l'entendons, constitue une formation subséquente à cet enseignement initial, et les organisations internationales qui s'occupent de développement ne produisent pas pour la formation professionnelle une littérature aussi abondante que celle concernant l'apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul. Peu de pays font exception à la règle : la scolarisation de base et la lutte contre l'analphabétisme restent dans les pays en développement une priorité incontournable et mobilisent la majeure partie des énergies consacrées à l'éducation.

En ce qui concerne l'accès aux documents de ces grandes organisations, Internet représente la voie privilégiée : toutes celles-ci diffusent très largement leurs politiques, leurs rapports de réunions ou de conférences, les résultats de leurs actions, et mettent ces données à jour de façon régulière. Les revues spécialisées comme le *Bulletin de l'UNEVOC*, les revues répertoriées sur le site du *Centre Inffo* ou les publications de l'OCDE sont également

accessibles sur le web et la plupart de ces joueurs disposent de moteurs de recherche bien structurés.

Suite à notre revue de littérature concernant la formation professionnelle, trois grandes sources de documents ont émergé. Elles permettent de cerner les pratiques existantes, les souhaits des gouvernements et des grandes organisations en matière de développement de la formation professionnelle et la nature des actions menées sur le terrain en terme de coopération internationale. Ces catégories sont les suivantes :

- a) Un premier ensemble de documents ont permis de procéder à l'examen de la position de la formation professionnelle dans l'ensemble du système de l'éducation, du primaire à l'universitaire, dans les pays industrialisés et dans les pays en voie de développement.
- b) Une deuxième famille de documents concerne les actions politiques menées par les grandes organisations internationales. Les descriptions de ces politiques se retrouvent dans les documents suivants :
 - Les rapports des sommets, forums, conférences des grandes organisations gouvernementales (ONU, UNESCO, UNEVOC, Banque Mondiale, ...)
 - Les documents émis par le gouvernement du Canada et l'ACDI.

Ces documents mettent en évidence les grandes tendances qui se dégagent en matière de formation professionnelle et quelles orientations suivent les organisations et gouvernements impliqués.

- c) La dernière catégorie de documents est constituée par les documents produits par les agences d'exécution de l'ACDI et les commissions scolaires (Formation Expert pour la CSDM) et leurs regroupements (Éducation internationale) et qui concernent plus directement les actions menées sur le terrain. De tels écrits permettent d'examiner la corrélation entre les politiques énoncées et les actions mises en œuvre.

Les langues de consultation sont le français et l'anglais. En effet, les documents des grandes organisations sont la plupart du temps produits dans leur langue d'origine et traduits au moins en anglais. La consultation dans cette langue est donc une garantie d'avoir accès à un maximum de matériel.

En ce qui concerne les monographies, nous tenons à préciser que les réformes des systèmes scolaires entreprises ces dernières années, dictées en partie par la mondialisation, font qu'un ouvrage datant d'une dizaine d'années peut facilement faire figure de livre d'histoire et ne peut pas toujours permettre de dresser un portrait exact de la situation. L'utilisation de références provenant de ce type d'ouvrages est de ce fait problématique et nous veillons à ce que le contenu des monographies utilisées ne soit pas caduque de par des changements de politiques ou des réformes survenus après leur parution.

3.2.2 La formation professionnelle et les grandes organisations

Le but principal poursuivi par les grandes organisations est le développement social et économique et l'éradication de la pauvreté. Pour arriver à cela, des actions sont menées dans les domaines de l'éducation, de l'accès des femmes à l'éducation, de la santé, de la nutrition, de la démographie, de la bonne gouvernance et, plus récemment de l'écologie et l'environnement.

Pour la partie qui nous concerne, soit l'éducation, les thèmes que nous allons retrouver fréquemment dans les documents des grandes organisations sont le développement durable, l'éducation de base, l'accès des pays à l'autonomie en matière d'éducation et le développement du secteur privé dans l'éducation.

Mais où se situe la formation professionnelle dans tout cela? Quelle est sa place réelle? Lorsqu'on lit les compte rendus de sommets, les orientations et les buts poursuivis par ces

institutions, on constate que la formation professionnelle est rarement mentionnée et on pourrait penser à priori que l'intérêt pour ce type de formation n'est pas très important.

Pourtant les grandes organisations s'intéressent toutes à la formation professionnelle et même si l'ampleur de la lutte contre l'analphabétisme la relègue au second plan, il n'en reste pas moins qu'elle est bien ancrée dans l'éducation de base et n'est rien de moins qu'une de ses constituantes.

3.2.3 La formation professionnelle partie intégrante de l'éducation de base

L'éducation de base est universellement reconnue comme étant un droit inaliénable; elle fait d'ailleurs partie intégrante de la charte des Nations Unies signée à San Francisco le vingt-six juin mil neuf cent quarante-cinq. À l'article 13 de celle-ci, on peut lire que l'Assemblée Générale commande des études et fait des recommandations en vue de développer « *la coopération internationale dans les domaines économique, social, de la culture intellectuelle et de l'éducation, de la santé publique, et faciliter pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, la jouissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales* » (ONU, 1945 :7). Dans ce contexte, on peut toutefois se demander si la formation professionnelle de base faisait partie ou non de l'éducation que l'ONU se proposait alors de développer.

En 1948, la formation professionnelle fait son apparition formelle dans les documents des Nations Unies et, dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme : il est stipulé à l'article 26, que toute personne a droit à l'éducation, que celle-ci doit être gratuite au moins en ce qui concerne la formation élémentaire et que « *l'enseignement technique et professionnel doit être généralisé* » (UNESCO, 2000 :16). En 1950 enfin, l'UNESCO définit l'objet de l'éducation de base et parmi les objets qui la constituent, on retrouve les

techniques professionnelles qui englobent l'agriculture et l'élevage, la construction d'habitations, le tissage et les autres métiers utiles, ainsi que les éléments des techniques professionnelles et commerciales nécessaires au progrès économique (UNESCO, 2000 :27). À la lecture de cette définition, il apparaît clairement que la formation professionnelle fait partie de l'éducation de base, et ce jusque dans les définitions premières de l'UNESCO en ce qui concerne l'éducation.

Dans un autre domaine, nous retrouvons en 1966, dans le Pacte international relatif aux Droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU, l'article 13 qui stipule que: *« l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité »* (UNESCO, 2000 :20-21). Le fait que la rédaction des Pactes internationaux relatifs aux Droits de l'Homme ait eu lieu en 1966 et qu'ils aient été signés seulement en 1976 semble confirmer le caractère permanent de la formation professionnelle dans les préoccupations de l'ONU.

L'intérêt que les agences portent à la formation professionnelle s'exprime donc à travers les grands thèmes qu'elles développent, et principalement à travers l'éducation de base. Le fait que la formation professionnelle ne soit pas clairement identifiée dans les documents les plus médiatisés n'enlève rien à l'importance que lui accorde les agences pour rencontrer leurs objectifs.

3.2.4 La formation professionnelle entre éducation et productivité.

La notion de développement durable implique que les pays en développement accentuent leurs efforts en matière de formation professionnelle. Il faut aussi que les systèmes qu'ils implantent soient capables de fonctionner de manière autonome si les aides extérieures

viennent à disparaître. L'OCDE soutient que le développement durable, incorporant divers éléments économiques, sociaux et politiques; doit venir de l'intérieur et que « *le rôle des partenaires extérieurs est d'aider les pays en développement à renforcer leur propre capacité de mettre en place ces éléments* » (OCDE, mai 1996 :13).

Pour atteindre ces objectifs, l'engagement du secteur privé dans le processus de formation professionnelle paraît, pour certains, inévitable. En ce qui a trait au financement, madame Mitsuko Horiuchi, Sous Directeur général du BIT, affirme dans son allocution d'ouverture au Congrès de Séoul que : « *...à eux seuls, les gouvernements ne peuvent répondre à tous les besoins qui s'expriment en matière de formation dans une économie mondialisée. Le rôle du secteur privé prend ici de plus en plus de relief* » (UNESCO, avril 1999 :92). La Banque Mondiale souligne, elle aussi, les avantages de l'implication du secteur privé en matière de formation professionnelle :

« Training in the private sector – by private employers and in private training institutions- can be the most effective and efficient way to develop the skills of the work force. In the best cases employers train workers as quickly as possible for existing jobs. Costs are low compared with training before employment, and trained workers are placed automatically in jobs that use their skills » (World Bank group, 1991 :1).

Dans ce contexte, il est établi que l'efficacité est le principal objectif et que l'être humain est relégué au second plan et confiné à une tâche unique.

À l'opposé, d'autres considèrent que l'éducation est un bien collectif et que l'État ne saurait être absent de la gestion du système de formation, puisqu'il a un rôle central à jouer dans l'ensemble de la politique économique et sociale (Vernières, 1999 :135).

Si l'on parle de politique sociale, l'aspect du développement de la personne doit être pris en compte. L'OIT, pour sa part, affirme dans ses buts et objectifs que « *Tous les êtres humains, quelle que soit leur race, leur croyance ou leur sexe, ont le droit de poursuivre*

leur progrès matériel et leur développement spirituel dans la liberté et la dignité, dans la sécurité économique et avec des chances égales » (OIT, section II, 1944). Pour atteindre ses buts, l'OIT préconise *« La mise en œuvre, moyennant garanties adéquates pour tous les intéressés, de possibilité de formation et de moyens propres à faciliter les transferts de travailleurs, y compris les migrations de travailleurs et de colons* » (OIT, section III, 1944). À Séoul, Colin N. Power, Directeur général adjoint pour l'éducation de l'UNESCO, allait encore plus loin en affirmant : *« Il apparaît clairement que les nations les plus productives sont celles que caractérise une main d'œuvre souple et bien qualifiée, avec un mélange riche et diversifié de compétences qui sont continuellement mises à jour et améliorées tout au long de la vie* » (UNESCO avril 2000 :27).

Cette approche quant à elle, privilégie le développement de l'homme et favorise la mobilité des personnes.

Deux visions s'affrontent donc, qui illustrent la problématique de la formation professionnelle : d'une part, la dimension éducative et d'autre part, des impératifs de productivité. Munther W. Al-Masri, Président du Centre national pour le développement des ressources humaines de Jordanie, affirme à ce sujet que :

« Étant donné sa nature, son contenu et sa méthodologie, l'enseignement professionnel est, d'une part, solidement enraciné dans les idéaux et les objectifs de l'éducation et, d'autre part, généralement imprégné des critères du marché de l'emploi et des normes en vigueur dans le travail... La dimension éducative prend surtout en compte les besoins de la personne et les aspects humains, tandis que la dimension du travail ou dimension économique a trait plus spécialement aux besoins sociaux et aux exigences du marché du travail. (UNESCO avril 2000 :9).

Que penser de ces deux approches? L'application de l'une exclue-t-elle l'utilisation de l'autre? La productivité et les profits recherchés sont-ils compatibles avec le développement de l'homme? Peut-être Munther W. Al-Masri apporte-t-il des éléments de

solution en considérant que la formation professionnelle doit évoluer dans le sens de la polyvalence afin de s'adapter aux exigences du marché du travail de demain.

« De plus...il n'est pas possible de concevoir des dispositifs et des programmes d'enseignement professionnel de manière à les faire correspondre exactement à un emploi donné...d'où la nécessité de libéraliser ces dispositifs et ces programmes et d'en élargir le champ afin de favoriser la faculté d'adaptation, d'ouvrir l'éventail des possibilités d'emploi et d'accroître la mobilité de l'éducation et la mobilité professionnelle » (UNESCO avril 2000 :9).

3.2.5 La formation professionnelle et l'UNEVOC (1991)

Le premier Congrès international de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel s'est déroulé à Berlin en 1987. Il a alors été suggéré *« d'établir un plan d'action internationale pour le développement de l'enseignement technique et professionnel et la promotion de la coopération internationale en ce domaine »* (UNESCO, sept. 1999 :1).

Deux ans plus tard, la Conférence générale de l'UNESCO adopte la Convention sur l'enseignement technique et professionnel. Ce document normatif établit les principes et les directives pour le développement de l'ETP. Par cette Convention, l'ONU réaffirme son devoir de promouvoir et de développer l'éducation ainsi que son adhésion aux principes de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Ce document donne un poids indéniable à l'ETP en le considérant comme partie intégrante du système d'enseignement, et en reconnaissant, entre autres, que *« l'enseignement technique et professionnel répond à un souci global de développement, tant des individus que des sociétés. »* (UNESCO, 1989 :2).

En 1991, la Conférence générale de l'UNESCO décide de lancer le Projet international pour l'enseignement technique et professionnel, l'UNEVOC, dont le siège est situé à Bonn, et qui comprend aujourd'hui 200 centres répartis dans 130 pays (UNESCO, sept.1999 :1-2).

3.2.6 Le Congrès international de Séoul (1999)

Le second Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel s'est déroulé à Séoul en 1999, soit douze ans après le Congrès de Berlin. Celui-ci avait pour thème **Éducation et formation tout au long de la vie : un pont vers l'avenir**. Les lignes directrices des discussions ont été générées par le fait de la mondialisation et des implications qui en résultent. L'argumentaire développé alors est le suivant : la rapidité de l'évolution technologique des systèmes de production rend nécessaire l'actualisation permanente des compétences des travailleurs. Cela oblige chaque gouvernement à donner à ses citoyens les moyens d'acquérir l'éducation et les compétences nécessaires à la survie et à l'amélioration des niveaux de vie. De plus, il apparaît clairement que pour freiner les effets nuisibles du développement sur l'environnement, l'enseignement technique et professionnel doit être imprégné des principes du développement durable (UNESCO, sept. 1999 :2). À ce propos, dans son allocution prononcée à Séoul, Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO, déclarait :

Il n'est pas exagéré de dire qu'à l'avenir, c'est la présence dans un pays d'un corps de techniciens confirmés qui constituera la base d'un développement social et économique soutenu...

L'économie mondiale hautement compétitive a besoin d'une main-d'œuvre productive et flexible, capable de s'adapter aux mutations rapides de l'environnement...

Pour pouvoir suivre le rythme des changements de l'organisation du travail et des techniques de production, les gens ont de plus en plus besoin de se recycler et de se perfectionner. C'est pourquoi il faut réaliser l'intégration de l'enseignement technique et professionnel dans les systèmes d'éducation tout au long de la vie (UNESCO, avril 1999 :2-3).

Il est ressorti du Congrès une série de recommandations intitulées, **L'enseignement et la formation techniques et professionnels : une vision pour le XXI^e siècle**. Cette série de recommandations a été proposée au Directeur général pour qu'il en fasse la base d'une

stratégie globale. Les six thèmes des recommandations étaient les suivants; pour chacun des thèmes nous avons relevé les points les plus pertinents pour la présente recherche:

- Thème 1 : Les enjeux pour l'enseignement technique et professionnel : les nouvelles exigences du XXI^e siècle. « *Le XXI^e siècle apportera une économie et une société radicalement différentes... Ces tendances sociales et économiques dictent le besoin d'un nouveau modèle de développement centré sur la culture de la paix et sur le développement durable, respectueux de l'environnement... Il faut un nouveau partenariat entre l'éducation et le monde du travail pour répondre au besoin de créer une synergie entre le secteur de l'éducation et les entreprises et les divers autres secteurs de l'économie* » (UNESCO, avril 1999 :69).
- Thème 2 : Amélioration des systèmes assurant l'éducation et la formation tout au long de la vie. « *L'apprentissage tout au long de la vie est un voyage aux multiples chemins et l'enseignement technique et professionnel en fait partie intégrante. Les systèmes d'ETP devraient donc être conçus comme des expériences de développement individuel comportant des éléments culturels et environnementaux en sus de ses dimensions économiques* » (UNESCO, avril 1999 :70).
- Thème 3 : Innovations en matière d'enseignement et de formation. « *Les défis auxquels est confronté l'apprenant du XXI^e siècle exigent des approches novatrices dans l'enseignement technique et professionnel...La rapidité du changement amène aussi à envisager un programme d'enseignement virtuel...Étant donné le besoin essentiel d'innovation dans l'ETP, le rôle de l'enseignant reste primordial et il faut trouver de nouvelles méthodes pour assurer la formation initiale des enseignants, ainsi que le perfectionnement continu de leurs compétences et leur développement professionnel* » (UNESCO, avril 1999 :73).

- Thème 4 : L'enseignement technique et professionnel pour tous. « *L'ETP est l'un des instruments les plus puissants du monde pour permettre à tous les membres de la communauté d'affronter de nouveaux défis et de trouver leurs rôles en tant que membres productifs de la société. C'est un outil efficace pour réaliser la cohésion sociale, l'intégration et le respect de soi* » (UNESCO, avril 1999 :74).
- Thème 5 : Évolution du rôle de l'État et des autres parties prenantes dans l'ETP. « *la conception de la politique d'ETP et sa mise en œuvre doivent être assurées par un nouveau partenariat de l'État, des employeurs, des professions, des entreprises, des syndicats et de la société...Le nouveau partenariat devrait viser à établir une culture de l'apprentissage dans la société tout en renforçant l'économie, en réalisant la cohésion sociale, en maintenant la diversité et l'identité culturelle, et en favorisant la dimension humaine...l'État et le secteur privé doivent reconnaître que l'ETP n'est pas une charge mais un investissement procurant des bénéfices importants, dont le bien-être des travailleurs, l'accroissement de la productivité et la compétitivité internationale* » (UNESCO, avril 1999 :76).
- Thème 6 : Renforcer la coopération internationale en matière d'ETP. « *L'éducation, et l'enseignement technique et professionnel en particulier, ont besoin d'urgence d'un plus grand soutien financier et technique de la part des institutions internationales afin que l'ETP puisse contribuer davantage au développement économique et social...Il faut prendre en compte spécifiquement les besoins des pays en développement, notamment en investissant dans l'ETP* » (UNESCO, avril 1999 : 77).

Au mois de septembre de la même année 1999, le Directeur Général présente à la 30^{ème} conférence de l'UNESCO un projet de programme à long terme pour promouvoir le développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Ce

programme comporte trois grands objectifs qui permettent de voir comment se sont résumé et hiérarchisé les thèmes de la conférence. Ces objectifs sont énoncés comme suit :

- Objectif 1 : Renforcer l'ETP en tant que partie intégrante de l'éducation tout au long de la vie;
- Objectif 2 : Orienter l'ETP vers le développement durable;
- Objectif 3 : L'ETP pour tous.

Ces trois objectifs vont être déterminants pour les années à venir. Les buts que se fixe l'UNESCO ne sont pas nouveaux : ils faisaient partie du discours des grandes organisations depuis longtemps; cependant, ils sont maintenant mieux définis et leur nombre limité permet de ne pas perdre de vue la finalité des actions menées. L'UNESCO dit d'ailleurs à ce propos : « *Loin d'être exhaustifs, ceux-ci sont plutôt l'expression de stratégies et d'actions conformes au mandat et aux domaines de compétence de l'Organisation* » (UNESCO, septembre 1999 :4).

En même temps que ces objectifs, l'UNESCO propose des modalités d'action propres à l'atteinte des objectifs du programme. Ces modalités consistent en l'amélioration de la capacité de planification des États membres en matière d'ETP, l'aide au renforcement des capacités institutionnelles des États membres et le renforcement de la coopération internationale.

3.2.6.1 *L'ETP partie intégrante de l'éducation tout au long de la vie*

La notion d'éducation tout au long de la vie possède des racines philosophiques anciennes. L'importance qu'on lui accorde est cependant récente. On considère en effet que cet intérêt prend sa source dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, par l'interprétation de l'article 26, qui stipule « toute personne a droit à l'éducation ». Ce droit est alors considéré comme étant valide tout au long de la vie de l'homme. Dans les faits ce n'est que

dans les années 60 que la communauté internationale commence à s'intéresser à l'éducation permanente, cet intérêt étant dicté en grande partie par l'évolution du contexte politique, économique, social et culturel que nous regroupons aujourd'hui sous le terme mondialisation. La Conférence de Montréal sur l'éducation des adultes en 1960, la commission Edgar Faure en 1971, la Conférence de Tokyo sur l'éducation des adultes en 1972 et celle de Paris en 1985 furent autant d'étapes qui permirent d'arriver à la déclaration faite à la Conférence de Hambourg sur l'éducation des adultes en 1997 : « *il est plus que jamais nécessaire de reconnaître le droit à l'éducation et le droit d'apprendre tout au long de la vie* » (UNESCO, 2000 : 56 à 60).

En ce qui concerne la formation professionnelle, les liens existant avec l'apprentissage tout au long de la vie apparaissent dans les recommandations que font les participants au Congrès de Séoul, au Directeur général de l'UNESCO. Ils affirment à cette occasion :

« Le XXI^e siècle apportera une économie et une société radicalement différentes, ce qui aura des implications profondes pour l'enseignement technique et professionnel (ETP). Les systèmes d'ETP doivent s'adapter à ces aspects fondamentaux qui comprennent la mondialisation, une constante évolution des technologies, la révolution de l'information et de la communication et le changement social rapide et constant qui en résulte... Une nouvelle approche holistique est nécessaire de façon que l'éducation pour le XXI^e siècle embrasse tous les domaines de l'apprentissage, y compris l'enseignement général et professionnel, permettant à l'apprenant du XXI^e siècle d'acquérir constamment, tout au long de la vie, connaissances, valeurs et attitudes, compétences et qualifications. La finalité d'une telle approche serait la création d'une société éducative. » (UNESCO, 26-30 avril 1999 : 68-69).

Ces lignes montrent l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, les nouvelles contraintes liées à l'évolution du marché de l'emploi rendant indispensable la formation des travailleurs à mesure qu'évoluent les nouvelles technologies. Les systèmes d'ETP doivent s'adapter pour que vive ce nouveau modèle de marché de l'emploi que nous connaissons et qu'à travers cela l'individu puisse s'épanouir sur le plan personnel et social.

3.2.6.2 L'ETP et le développement durable

Le développement durable est un thème que mettent, aujourd'hui, de l'avant, toutes les grandes organisations. Pourtant ce n'est qu'en 1992 que la Banque Mondiale avec son document intitulé *Le défi du développement* esquisse pour la première fois une véritable doctrine du développement. Avant cela, la Banque s'était toujours occupée de croissance plutôt que de développement (Christin, 1995 : 58). Il ne faut pas oublier, à ce sujet, que les origines de la Banque remontent aux accords de Bretton Woods, et qu'elle s'appelait alors Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement. Le Comité d'Aide au Développement de l'OCDE définissait en 1969 l'aide publique au développement comme étant des ressources « dont le but est de favoriser le développement économique » (Brunel, 1997 : 8). Ces orientations ont changé; aujourd'hui le développement durable comprend toujours la croissance économique, mais il prend également en compte la réduction de la pauvreté, les droits de la personne, l'égalité entre les sexes, la santé, l'éducation, la sécurité humaine et l'environnement.

L'action 21 de la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement allait dans ce sens en affirmant que l'éducation de base constitue le fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement et qu'elle est essentielle aussi pour susciter des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable (UNESCO 2000 : 87). L'OCDE pour sa part insiste sur le fait que l'avenir de nos sociétés est lié à celui des pays en développement. Partant de là, la mise en place d'un développement durable qui aidera à préserver la paix et la stabilité tant sur le plan social qu'écologique est indispensable (OCDE, 1996 : 5).

L'enseignement technique et professionnel doit, bien entendu, s'intégrer dans ce contexte et les recommandations de Séoul vont dans ce sens :

« Ces tendances sociales et économiques dictent le besoin d'un nouveau modèle de développement centré sur la culture de la paix et sur le développement durable, respectueux de l'environnement. En conséquence, les valeurs, les attitudes, les politiques et les pratiques de l'ETP doivent avoir pour fondement ce modèle qui englobera l'intégration et un accès plus large, une réorientation vers les besoins du développement humain, et l'autonomisation pour participer efficacement au monde du travail » (UNESCO, 26-30 avril 1999 : 71).

Le développement durable passe par la formation d'une main d'œuvre qui considère la préservation et l'intégrité de l'environnement comme une nécessité. La formation professionnelle peut jouer un rôle primordial en formant une nouvelle génération capable de participer au développement socio-économique durable (UNESCO, sept. 1999 :4).

3.2..6.3 L'ETP pour tous

L'enseignement et la formation techniques et professionnels pour tous s'inscrit dans le cadre plus large du cadre d'action de Dakar **L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs**, tel que présenté au Forum mondial sur l'éducation à Dakar en avril 2000. À cette occasion, les participants au Forum se sont engagés à agir en faveur de l'éducation pour tous. Parmi les buts énoncés, on trouve le suivant :

« Tous les jeunes et les adultes doivent avoir la possibilité d'acquérir les savoirs et les valeurs, attitudes et compétences techniques qui leur permettront de développer leurs capacités de travailler, de participer pleinement à la vie sociale, de maîtriser leur propre destin et de continuer à apprendre » (UNESCO avril 2000 :14).

La formation professionnelle, on ne peut l'ignorer, correspond aux critères énoncés. À Séoul, un an auparavant, l'accès à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels avait déjà été mis de l'avant : le quatrième thème du congrès était en effet **L'ETP pour tous**. Dans son exposé du **Programme de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel pendant la première décennie du nouveau millénaire**, Colin N. Power, directeur général adjoint pour l'éducation, précisait que l'ETP devait être aussi un outil de d'intégration et de cohésion sociale et qu'à cet égard, l'accès des femmes, des

chômeurs, des handicapés, des pauvres des campagnes, des personnes déplacées et des soldats démobilisés en cas de conflits, et de divers groupes marginalisés devrait être encouragé (UNESCO avril 2000 :30). Les congressistes quant à eux recommandaient au Directeur Général que les programmes d'ETP soient conçus comme des systèmes complets et intégrateurs, afin de répondre aux besoins de tous les apprenants, et qu'ils soient accessibles à tous (UNESCO avril 2000 :74). On peut considérer à ce chapitre qu'un travail important a été accompli depuis 10 ans: en effet, en 1991, la Banque Mondiale constatait : « *in the modern sector, public vocational education has not been an effective measure to reach the poor, who can ill-afford to be out of employment for several years. Moreover in most developing countries secondary schools enrol a small proportion of the age group* » (World Bank group, 1991 :7). À l'heure actuelle, même si la situation n'est pas parfaite, on constate que beaucoup d'efforts sont déployés pour que l'accès à l'ETP soit le plus large possible.

3.3 Les commissions scolaires québécoises et la formation professionnelle dans les pays en développement

Les commissions scolaires québécoises qui travaillent dans les pays en développement n'agissent ni directement, ni de façon indépendante. Leurs interventions s'inscrivent dans le cadre de l'Aide Publique au Développement (ADP) canadienne, et les termes des contrats et les grandes lignes directrices sont dictés par le ministère des Affaires Étrangères et du Commerce Extérieur. À l'aide d'exemples, nous allons voir comment cheminent les projets du ministère jusqu'aux écoles, et comment les orientations du Gouvernement canadien sont exprimées dans la mise en œuvre des interventions.

3.3.1 Les Agences d'exécution

Les projets de formation professionnelle sont possibles grâce à l'Aide Publique au Développement du gouvernement fédéral canadien qui s'exprime, au départ, sous forme de budget. Avec ce budget, l'ACDI finance des programmes tels que le **Programme de renforcement institutionnel en matière technologique en Afrique Francophone (PRIMTAF)**. La gestion de Programme est ensuite confiée, par appel d'offre, à une Agence d'exécution, qui en est le maître d'œuvre et, qui est « *responsable d'administrer le programme, d'en faire le suivi et d'agir à titre de conseiller technique auprès des établissement canadiens et africains mobilisés pour la mise en œuvre des projets* » (CIDE, RCCFC, Septembre 2001 :6). Dans le cas du programme PRIMTAF, l'agence d'exécution est formée du Consortium International de Développement (CIDE) et du Réseau des Cégeps et des Collèges Francophones du Canada (RCCFC).

L'ACDI quant à elle « *a pour rôle de gérer la contribution canadienne. Elle assume la coordination nécessaire à la réalisation du Programme, s'assure que les obligations du Canada sont respectées et que les fonds canadiens sont utilisés tel que prévu* » (CIDE, RCCFC, Septembre 2001 :6).

C'est donc l'Agence d'exécution qui a pour mission de rédiger des appels d'offres, d'étudier les propositions des partenaires québécois, et d'attribuer la réalisation de tout ou partie des Programmes au meilleur proposant.

3.3.2 La composition des appels d'offre

La question que l'on se pose à ce stade, est de savoir en quels termes sont rédigés les appels d'offres, et si les lignes directrices des grandes organisations se retrouvent dans ces documents. Les documents examinés comportent trois sections : la première concerne le

programme dans lequel le projet s'inscrit, la deuxième porte sur le projet lui-même et la troisième donne les indications relatives à la rédaction des soumissions.

3.3.2.1 *La description du programme.*

Cette partie concerne, dans le cas présent, la description du programme, PRIMTAF II, et donne l'historique du programme, ses buts et objectifs, ses bénéficiaires et les caractéristiques des projets ainsi que l'organisation du programme. Dans cette section, il est clairement établi que le programme est financé par le Canada et s'inscrit dans le cadre de la réalisation des objectifs du ministère des Affaires Étrangères et du Commerce International.

« ...le PRIMTAF II s'inscrit dans deux des six priorités du Programme canadien d'aide publique au développement, soit la bonne gouvernance et le développement du secteur privé...Le Programme vient confirmer l'engagement qu'a pris le Canada de renforcer sa coopération avec plusieurs pays africains membres de la francophonie » (CIDE, RCCFC, novembre 2001 :5).

Le financement du Programme est assuré par l'ACDI qui a pour rôle, rappelons-le, de s'assurer que les obligations du Canada seront respectées.

Les objectifs du Programme visent également à augmenter le nombre de signatures d'ententes de coopération entre les institutions canadiennes et africaines, et ce point rejoint l'objectif du Gouvernement canadien de tisser des liens économiques avec des pays en développement. Enfin les bénéficiaires, outre leur capacité de dynamiser l'économie du pays, doivent *« favoriser l'intégration des femmes comme bénéficiaires des formations offertes, puis comme agentes de développement économique »* (CIDE, RCCFC, novembre 2001 :6).

Là encore, les orientations des grandes organisations internationales et du Canada sont présentes et ces données participent à l'orientation que vont prendre les actions sur le terrain.

3.3..2.2 *La description du projet*

Les descriptions des projets comprennent une mise en contexte général du pays bénéficiaire, une description de la problématique et la description du projet lui-même. À ce niveau, le discours est essentiellement technique et les orientations en matière d'équité, de bonne gouvernance ou d'écologie n'apparaissent pas. Les buts relevés s'expriment comme suit :

« le but du projet est de re-dynamiser le Centre National de Formation et de Production Artisanale afin que celui-ci participe à la promotion de l'artisanat, de la culture centrafricaine et à la création d'entreprises par les finissants » (CIDE, RCCFC, septembre 2001 :15).

Ou encore :

« ...ce projet à pour but de renforcer le Ministère...dans ses pratiques de gestion administratives et pédagogiques...et à doter le Ministère...d'une compétence en implantation de programmes élaborés par compétences... » (CIDE, RCCFC, mars 2001 :16).

L'énoncé de ces buts est suivi d'une série d'objectifs à atteindre et des résultats attendus une fois le projet complété. Cette partie est donc destinée à mettre en place le cadre des activités qui seront réalisées sur le terrain.

3.3..2.3 *Les indications pour la rédaction des soumissions*

Les indications pour les répondants sont regroupées sous un paragraphe intitulé : **Exigences relatives aux propositions**. Outre les indications concernant l'identification du soumissionnaire, son expérience et les coûts des services proposés, les soumissions doivent inclure des textes où le proposant explique sa vision du projet, sa compréhension des enjeux et des risques, et des stratégies prévues en matière d'égalité des sexes et de protection de l'environnement.

« La méthodologie proposée doit faire état des stratégies que prévoit le Consultant pour la promotion de l'égalité entre les sexes : elle doit également comprendre une description des mesures prévues pour la protection de l'environnement » (CIDE, RCCFC, septembre 2001 :8).

On voit ici que les soumissionnaires font leurs propositions à l'intérieur d'un cadre très étroit. En effet, les réponses faites en ce qui concerne la compréhension des enjeux et des risques, les stratégies prévues en matière d'égalité des sexes et de protection de l'environnement; comptent pour 30 % de l'évaluation des propositions.

3.3.3 Les répondants aux appels d'offre.

Les répondants aux appels d'offres, en ce qui concerne les projets de formation professionnelle, peuvent être des Cégeps ou des centres de formation professionnelle. Dans les faits, on trouve souvent deux de ces institutions associées pour la réalisation de projets.

Au secteur technique, en matière de coopération, les établissements du collégial, gérés sur un modèle qui se rapproche de l'entreprise privée et qui fonctionnent avec une administration plus légère que les commissions scolaires, possèdent l'expérience dans ce type de dossier et travaillent depuis longtemps à l'international.

Les centres de formation professionnelle du secondaire ont pour atout une variété de métiers qui n'existent pas dans les programmes du collégial, et également une connaissance poussée du geste technique, de par l'expérience pratique de son corps professoral. En ce qui concerne l'administration, les centres de formation professionnelle sont tributaires des commissions scolaires et de l'inertie administrative inhérente à celles-ci. De plus, à l'échelle d'une commission scolaire, les projets internationaux de formation professionnelle sont bien loin de l'activité première qui concerne la gestion des classes du primaire et du secondaire de l'enseignement général.

3.3.4 Les regroupements de commissions scolaires.

Face à la complexité du travail en coopération internationale, les commissions scolaires se sont regroupées afin de créer un bassin de ressources capable de répondre aux exigences

des mandats attribués par les Agences d'exécution. Le dernier regroupement des commissions scolaires du Québec a été créé en avril 2001 : il s'agit d'une coopérative de développement et d'échanges en éducation qui s'appelle Éducation Internationale. Cette coopérative compte parmi ses membres 46 des 72 commissions scolaires du Québec, ce qui lui donne accès à 2300 écoles publiques et plus de 70 centres de formation professionnelle dans 17 secteurs d'activité. Éducation Internationale compte également dans ses membres la Société de formation à distance (SOFAD), le Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec (CEMEQ), la Société de Gestion des réseaux informatiques des commissions scolaires, la Fédération des commissions scolaires du Québec et l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (Éducation Internationale, octobre 2001 :1).

Cette coopérative, aujourd'hui en phase de développement, a comme objectif de faire partie des organisations canadiennes les plus actives au niveau international.

3.3.5 Le contenu des soumissions

Le contenu des soumissions doit de répondre aux exigences telles que décrites au point 2.7.2. Les soumissionnaires respectent le plan demandé, et les rubriques obligatoires concernant l'égalité des sexes et la protection de l'environnement, sont traitées dans tous les cas, avec plus ou moins de profondeur. Dans les autres rubriques des soumissions, on ne trouve plus de références aux programmes gouvernementaux. La seule trace relevée se situe dans la compréhension de la nature du projet que présente Éducation Internationale lorsqu'elle soutient :

« ...le projet rappelle aussi l'engagement du Canada à soutenir l'intégration des jeunes au marché du travail tout en favorisant l'intégration des filles et des femmes. Le projet veut également favoriser le fonctionnement d'un processus global d'accompagnement et assurer la

pérennité des actions et des relations établies » (Éducation Internationale, octobre 2001 :9).

Les parties techniques de la réalisation des projets quant à elles contiennent des orientations pédagogiques, l'énumération des moyens, les buts visés et les résultats escomptés. À ce stade, les orientations des grandes organisations et du gouvernement du Canada n'apparaissent plus, toute la place étant laissée à l'organisation matérielle et technique des actions à venir.

3.4 Conclusion

Nous avons voulu savoir dans ce chapitre pourquoi et comment les pays industrialisés mettent en place des projets de coopération en formation professionnelle dans les pays en développement. Nous avons aussi étudié comment le Québec participe à des projets de coopération internationale, à travers les entreprises du secteur privé et les commissions scolaires.

Après avoir étudié les différents aspects de la formation professionnelle dans le chapitre précédent, nous avons examiné quelle était sa place dans la coopération internationale. En ce qui concerne le Québec, nous avons pu constater que les budgets proviennent de l'Aide Publique au Développement (APD) du gouvernement fédéral. Les fonds de l'APD constituent ; au plan politique; un outil pour projeter les valeurs de la culture canadienne à travers le monde, créer des emplois par l'obtention de contrats à l'étranger et aussi protéger la sécurité des Canadiens en contribuant à la sécurité mondiale. Pour la coopération en formation professionnelle, le Canada suit les lignes directrices des grandes organisations internationales (ONU, Banque Mondiale, BIT), et les appels d'offre de l'ACDI sont rédigés de manière à s'inscrire dans la politique étrangère canadienne.

Les buts poursuivis par les grandes organisations sont le développement social et économique ainsi que l'éradication de la pauvreté. Dans ce contexte, la formation professionnelle permet de travailler à l'augmentation de la productivité des pays en développement, et à ce titre elle tient une place importante dans les orientations des grandes organisations.

L'ACDI et les agences d'exécution tiennent compte dans la rédaction des appels d'offre des orientations des grandes organisations. Les entreprises privées et les commissions scolaires, qui soumissionnent, se doivent donc de respecter tous les termes des appels d'offres s'ils veulent être choisis pour exécuter les mandats. Nous sommes en présence d'un système caractérisé par un cadre étroit, qui possède des points de passage obligatoires découlant des orientations du Canada en matière de politique étrangère.

Une fois ce schéma de fonctionnement éclairci, il restait à voir si les actions menées sur le terrain l'étaient de façon à respecter les engagements annoncés, ou si, au contraire; le discours officiel, conforme aux exigences des organisations et gouvernements, masquait une réalité décalée par rapport aux objectifs annoncés. Dans le prochain chapitre, l'étude du cas du Pricat-compétences en Tunisie nous permet de dégager des pistes de réponses à cette question.

CHAPITRE IV – Le cas de la Tunisie

Dans ce chapitre, nous décrivons le contexte qui a amené la Tunisie à entreprendre la réforme de son système de formation professionnelle et les choix qui ont été effectués pour optimiser cette réforme. Nous procédons ensuite à une description du projet PRICAT-compétences et à une revue des résultats du point de vue des officiels canadiens et tunisiens que nous comparons aux perceptions des partenaires recueillies par les questionnaires. Nous terminons le chapitre par l'interprétation de ces résultats.

4.1 Les origines

L'origine du projet PRICAT remonte au Plan d'Ajustement Structurel (PAS) adopté en 1986 par la Tunisie. La stratégie nationale de développement assigne alors à la formation le double objectif de contribuer à l'amélioration de la compétitivité de l'entreprise et de l'économie tunisienne ainsi que l'amélioration de l'insertion des jeunes dans la vie active (République Tunisienne, septembre 1994 : 4). La formation professionnelle se trouve, par le fait même, propulsée au rang d'élément majeur de ces politiques nationales. L'image de la formation professionnelle devra donc changer et cesser d'être assimilée à l'échec scolaire (République Tunisienne, septembre 1994 : 5, République Tunisienne, juillet 1995 : 17 et 21). Dans ce but, la loi d'orientation de la formation professionnelle de 1993 favorise l'insertion des jeunes, la formation de la main d'œuvre et vise à améliorer l'image de ce secteur. La Loi de L'orientation doit faire en sorte que :

La rénovation du cadre législatif et réglementaire, la restructuration des établissements de formation et l'introduction de nouvelles approches pédagogiques convergent pour faire de l'entreprise le pivot autour duquel s'organise et se déploie la formation (République Tunisienne, 2000).

Dans cet esprit toujours, le Président Ben Ali lui-même déclarait le 18 juillet 1997:

La formation professionnelle fait partie intégrante du système éducatif. C'est là un choix dans lequel nos jeunes trouvent de vastes opportunités pour l'acquisition du savoir-faire et des aptitudes qui leur permettent d'accéder au monde de la production et de s'intégrer dans le marché de l'emploi (République Tunisienne, 2000).

Le Plan d'Ajustement Structurel, appuyé par des lois et les dirigeants du pays, a donc mené à la création du ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi et à la restructuration de l'Office de Formation Professionnelle et de l'Emploi qui sont chargés de mener à bien la réforme du système de formation professionnelle.

Le ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi est lui même doté de deux directions générales soit la Direction Générale de la Formation Professionnelle DGFP et la Direction Générale de l'Emploi DGE. La mise en œuvre des politiques nationales de formation, de promotion de l'emploi, de formation continue et de formation de formateurs est confiée à des établissements publics tels l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle (ATFP), l'Agence Tunisienne pour l'Emploi (ATE), le Centre National de Formation continue et de Promotion Professionnelle (CNFCPP), le Centre National de Formation des Formateurs et d'Ingénierie de Formation (CENAFFIF) (République Tunisienne, juillet 1995 : 23). De plus, un dialogue a été instauré avec les centrales patronales et syndicales ainsi qu'avec les chambres des métiers pour que chacun soit à même d'assumer ses responsabilités dans l'implantation du nouveau système (République Tunisienne, septembre 1994 : 14,15).

- L'ATE (Entreprise publique à caractère industriel et commercial) est chargée de la mise en œuvre des programmes spécifiques d'emploi, de l'orientation et l'information professionnelle, de l'animation du marché de l'emploi au moyen d'un réseau de bureaux locaux d'emploi qui traitent la demande et l'offre d'emploi et enfin font la promotion de l'emploi indépendant et de la création de micro-entreprises.
- L'ATFP (Entreprise publique à caractère industriel et commercial) est chargée d'assurer une gestion aussi décentralisée que possible d'un réseau de près de 80 centres de formation professionnelle sectoriels et polyvalents à travers les 23 gouvernorats du pays. Les CFP sont dotés d'une organisation qui leur permet de fonctionner en synergie avec leur environnement économique sectoriel et régional grâce à une forte participation de la profession dans leur gestion.
- Le CENAFFIF (Entreprise publique à caractère administratif) est une entreprise publique à caractère administratif qui a pour mission de développer le contenu de la formation et de veiller à son adaptation permanente à l'évolution des qualifications exigées par les entreprises en pleine mutation technologique. Ses principales fonctions sont d'assurer la formation des formateurs aux différents niveaux; d'élaborer, évaluer et ajuster des programmes de formation; de réaliser l'ingénierie pédagogique, de développer la recherche pédagogique et la documentation ainsi que la conception et la production de nouvelles méthodes de formation et de nouveaux outils et supports pédagogiques.
- Le CNFPP (Établissement Public à Caractère Administratif) gère directement les Instituts de Promotion Supérieur du Travail, et a pour mission de promouvoir le secteur de la formation continue en vue de la satisfaction des besoins des entreprises en qualification, requalification et reconversion de leur personnel. Il est appelé pour cela à

développer des mécanismes de financement de la formation, de validation de son contenu et de certification de ses titres dans le cadre d'une réforme en profondeur du système actuel de la Taxe sur la Formation Professionnelle jugé trop contraignant. (République Tunisienne, septembre 1994 : 9,10).

Il est à noter que cette structure d'organisation de la formation professionnelle, en place au moment où se déroule le PRICAT-compétences, a changé. En septembre 2002, le ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi a disparu et la formation professionnelle a été confiée au ministère de l'Éducation et de la Formation.

4.2 Le marché européen

Un des objectifs de la Tunisie est d'avoir accès à la Zone de libre échange de l'Union Européenne (République Tunisienne, juillet 1995 : 17). Pour cela, l'industrie a besoin d'une mise à niveau pour que les entreprises soient suffisamment compétitives pour soutenir la concurrence tant sur les marchés nationaux que sur les marchés européens. L'amélioration de la compétitivité des entreprises est liée aux structures et aux moyens de celle-ci :

...mais elle est aussi tributaire dans une large mesure du niveau de qualification des ressources humaines et de son actualisation continue. En effet, les facteurs de compétitivité s'identifient de plus en plus avec la maîtrise des coûts et l'assurance qualité; celle-ci suppose la disponibilité, à tous les échelons, d'une main d'œuvre qualifiée, maîtrisant les technologies utilisées et capables de suivre le rythme sans cesse accéléré de l'innovation. [...] La mise à niveau industrielle suppose par conséquent la mise à niveau du potentiel national de formation professionnelle et des structures opérationnelles de la formation et de l'emploi. (République Tunisienne, juillet 1995 : 1).

4.3 L'exemple du Portugal

Dès 1995, une étude d'impact est réalisée pour simuler les effets de l'intégration de la Tunisie dans la zone de libre échange de l'Union Européenne. Pour cela, on étudie la situation dans deux pays nouvellement intégrés, la Grèce et le Portugal avec comme point

de référence la situation de l'Allemagne, la France et la Suède qui sont des pays hautement industrialisés (République Tunisienne, juillet 1995 : 4). L'Allemagne, la France et la Suède constituent des cibles vers lesquelles la Tunisie veut amener son économie, la Grèce et le Portugal sont des exemples de pays ayant suivi un cheminement qui leur a permis de réussir leur intégration au marché européen. La base de l'étude repose sur la comparaison de la répartition sectorielle de l'emploi dans les secteurs de l'agriculture, de l'industrie et des services. Selon ces critères, la répartition de l'emploi en Tunisie est à peu près identique à celle du Portugal en 1982, quatre ans avant son adhésion à l'Union Européenne, la Grèce quant à elle avait déjà à cette époque un secteur tertiaire beaucoup plus développé. Pour cette raison seules les données du Portugal seront prises en compte dans le reste de l'étude qui compare les statistiques de 1982 et de 1992, soit dix ans de progression (République Tunisienne, juillet 1995 : 5). Une des observations que l'on fait pour le Portugal est que la productivité de l'industrie a augmenté de 60 % alors que les emplois manufacturiers ont baissé de 30 %, ce qui revient à dire que la productivité a plus que doublé sur une période de douze ans pour faire un bon de +233 %. L'accroissement de la productivité en Tunisie pendant la même période ne dépassait pas 5 % (République Tunisienne, juillet 1995 : 6). Il est reconnu que pour le Portugal *cet accroissement de la productivité s'explique en grande partie par une amélioration de la qualification de la main d'œuvre* (République Tunisienne, juillet 1995 :7). La nécessité de la mise à niveau de la formation professionnelle en Tunisie semblait alors indispensable pour rencontrer les objectifs économiques qu'elle s'était fixés.

4.4 La mise à niveau de la formation professionnelle en Tunisie

Les observations faites au cours des études précédentes ont mené à la conclusion que les besoins de la Tunisie en matière de mise à niveau de la formation professionnelle englobe quatre aspects différents :

Le premier concerne la maîtrise des performances du système de formation, il englobe la question des normes, du choix des programmes, de l'organisation de la formation continue et du développement de la capacité nationale quant à la normalisation (République Tunisienne, juillet 1995 : 10 à 14). Le deuxième aspect concerne la maîtrise des coûts de formation (République Tunisienne, juillet 1995 : 15,16). Le troisième aspect concerne la satisfaction de la demande de la population à former sur le plan quantitatif et celui du développement régional et de la formation continue. Sur le plan qualitatif, on s'occupe de la prise en compte de la formation professionnelle dans les politiques de travail, de son adaptabilité au contexte économique et de son image de marque dans la société (République Tunisienne, juillet 1995 : 17à 21). Le quatrième et dernier aspect concerne la garantie de la continuité et de la qualité de la formation professionnelle (République Tunisienne, juillet 1995 : 21,22).

4.5 Le projet de mise à niveau de la formation professionnelle (MANFORM)

La satisfaction des besoins des entreprises en matière de main d'œuvre étant primordiale pour l'accroissement de la compétitivité de celles-ci, le projet de mise à niveau de la formation professionnelle (MANFORM) a vu le jour. En effet, les indicateurs dégagés des études comparatives montraient en 1995 que la Tunisie devait quadrupler sa capacité de formation professionnelle initiale avant l'année 2002 (République Tunisienne, juillet 1995 : 26). Le projet MANFORM comporte les trois volets suivants :

1. La maîtrise de la qualité de la formation professionnelle mise au service de l'entreprise (normalisation, certification et maîtrise des coûts);
2. Le développement de la capacité de formation pour la satisfaction des besoins et de la demande en formation initiale et continue;
3. L'appui pour la mise en place d'un système de gestion selon ISO 9000 (appui institutionnel) et pour une gestion active du marché de l'emploi (appui financier) (République Tunisienne, juillet 1995 : 27,28).

On peut voir ici que les quatre éléments de mise à niveau de la formation professionnelle du paragraphe précédent sont présents mais que les deux premiers ont été regroupés.

4.6 Le programme PRICAT-compétences

L'ampleur du projet et les conséquences pour l'avenir de la Tunisie ont fait en sorte que l'adoption de l'approche par compétences ne pouvait se faire sans que soient évaluées sérieusement les conditions de la réussite. Le projet PRICAT-compétences est donc le pilote qui a permis de préparer et de définir l'ensemble des paramètres de mise en place d'un projet national quant aux coûts, à la qualité, à la rentabilité.

Un pilote « Approche par compétences » devait avoir comme objectif principal d'apporter des réponses claires et précises à un certain nombre de problèmes relatifs à la faisabilité de la mise en place de l'approche par compétences en Tunisie et ce, de manière à ce que les décideurs puissent prendre les décisions quant à l'opportunité d'introduire cette approche en Tunisie. (CIDE, Kobinger, Makhlouf, sd :2)

4.6.1 Les objectifs annoncés du PRICAT-compétences

L'approche expérimentale de PRICAT-compétences comportait deux volets fondamentaux soit l'adaptation et l'implantation dans quatre centres de formation tunisiens

de quatre programmes enseignés dans les centres de formation professionnelle canadiens, et l'élaboration, en Tunisie, de huit autres programmes (CIDE, Avril 1997 : 1).

Si on détaille maintenant les résultats visés, nous trouvons :

- L'élaboration d'une méthodologie et d'un guide pour la réingénierie des centres de formation professionnelle (CFP) existants;
- L'implantation de 4 programmes dans 4 CFP, soit ébénisterie au CFP de Monastir, fabrication mécanique au CFP de Grombalia, maintenance industrielle au CFP de Nabeul et soudage au CFP de Menzel Bourguiba (CIDE, Avril 1997 :3);
- La conception, le développement de 4 programmes par compétences et la réalisation de la documentation relative à ces programmes, soit réparateur d'équipements électroménagers, réparateur mécanique auto, géomètre topographe et préparateur en pré-presse (CIDE, Avril 1997 :12);
- La conception et l'élaboration d'un plan pour l'intégration des acquis de la méthode par compétences dans l'approche du centre national de formation des formateurs et d'ingénierie de formation (CENAFFIF);
- La conception, le développement et la réalisation de 4 autres programmes par compétences dont bois et ameublement, agro-alimentaire, (République Tunisienne, janvier 2001 : 5);
- La production de la documentation relative à la gestion du projet;
- La réalisation d'une mission pour situer le modèle de gestion administrative et pédagogique des programmes par compétences au Québec.

(CIDE, Avril 1997 :17 à 23).

4.6.2 Les résultats du PRICAT-compétences du point de vue officiel

Avant de regarder les résultats du PRICAT-compétences, il faut préciser que celui-ci faisait partie du projet PRICAT qui comprenait une quinzaine de volets. Les documents canadiens traitent de l'évaluation globale du projet et non du PRICAT-compétences en particulier.

La finalité du PRICAT lui-même repose sur le postulat que les établissements de formation pourront contribuer à la mise à niveau du secteur productif si elles améliorent leurs services en les adaptant aux besoins des entreprises et si elles améliorent l'adéquation entre la formation et l'emploi (Agence Canadienne d'Exécution (ACE), février 2001 :5).

Cette phrase extraite du rapport d'évaluation de fin de programme du PRICAT produit par l'ACE, montre qu'il est difficile d'évaluer à court terme les résultats réels des actions qui ont été menées. Les cultures des mondes de la formation et de la production sont fortement ancrées dans des modes de pensée très différents et leur rapprochement constitue un défi de taille qui ne peut se faire que sur du long terme (ACE, février 2001 :11).

Dans ce contexte, on comprendra aisément que le souci de pérennité du projet occupe une place importante. À ce propos, les maîtres d'œuvre canadiens et tunisiens ont identifié les éléments susceptibles d'entraver la continuité du projet et ont proposé des actions concrètes à réaliser pour assurer la pérennité de leur projet. Les principaux obstacles relevés sont :

- l'insuffisance de moyens financiers ;
- le manque de disponibilité des ressources humaines ;
- le manque de souplesse des systèmes administratifs en place.

4.6.2.1 Le point de vue canadien

Le point de vue canadien est développé dans le Rapport du rendement de Projet/Programme de l'ACDI publié en Avril 2002 et dans le rapport de la Session d'évaluation de fin de programme tenue les 9 et 10 novembre 2000 à l'Hôtel Mouradi Palace à Sousse en Tunisie, publié en février 2001.

Selon les deux organismes, la réussite du PRICAT ne fait pas de doute:

De façon générale, le PRICAT peut d'ores et déjà être considéré comme une réussite. L'équipe restructurée de l'ACE fait un excellent travail. (ACDI, avril 2002:2).

L'analyse de l'ensemble des données démontre clairement que le PRICAT a d'ores et déjà dépassé deux des résultats escomptés. Il atteindra les autres résultats d'ici la fin du Programme ou établira les assises nécessaires pour que les impacts soient atteints à long terme. Plus précisément, les activités réalisées dans le cadre du PRICAT ont permis d'améliorer les services des établissements de formation en fonction du secteur privé et d'améliorer l'adéquation entre la formation et l'emploi (ACE, février 2001:annexe 2 p.2).

Le Programme a permis aux formateurs tunisiens d'acquérir les bases de l'approche par compétences et également de mettre l'accent sur les aspects pratiques de la formation. Les systèmes de gestion des établissements de formation pourront à l'avenir répondre plus efficacement aux exigences de la mise à niveau des entreprises tunisiennes. Enfin, la création de programmes à distance pourra permettre de rejoindre la clientèle étudiante dans son milieu, et tout particulièrement la clientèle féminine (ACE, février 2001: annexe 2 p.2).

L'ACDI quant à elle donne des résultats chiffrés en précisant auparavant que

- l'appropriation des nouvelles approches en formation est consolidée;
- les relations institutions/entreprises sont consolidées;
- les résultats sont évalués en ateliers avec les partenaires;
- les retombées du projet sont pérennisées;

L'appropriation de nouvelles approches à la formation a fait en sorte que:

- 86 formateurs et professionnels ont été formés à l'approche par compétences en formation professionnelle;
- 23 personnes provenant de huit centres de formation professionnelle ont été formées à la mise en œuvre d'une méthodologie de suivi des diplômés;

- 431 formateurs formés à l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques;
- 255 étudiants formés à partir de nouveaux programmes.

La mise en place dans les institutions d'enseignement (à divers degrés) de nouveaux systèmes de gestion de la formation et de l'administration des établissements, des mécanismes de services et de consultation auprès des clients ainsi que des mesures concrètes pour développer ou renforcer les liens avec l'entreprise ont été réalisées.

Les liens entreprise/institution ont été renforcés et ceci a fait en sorte que:

- les 36 établissements qui ont pris part au projet ont mis en place des mécanismes internes pour mieux répondre aux besoins des entreprises par la formation continue;
- 1778 professionnels de 273 entreprises ont participé à l'élaboration, la mise au point et la mise en œuvre de nouveaux programmes de formation;
- les entreprises envoient leurs employés dans les institutions de formation,
- 70 % des entreprises sont satisfaites des nouvelles formations;
- 89,5 % des diplômés formés à partir des nouvelles approches ont trouvé une place dans le marché de l'emploi;
- 92 % des étudiants formés à partir des nouvelles approches se déclarent satisfaits.

La pérennité des projets semble assurée puisque :

- 158 ententes entre des établissements de formation tunisiens et des entreprises ont vu le jour;
- 69 % des partenaires, soit la majorité, ont mis en place des mécanismes en vue de pérenniser leur collaboration.(ACDI, avril 2002:5)

4.6.2.2 *Le point de vue tunisien*

Le point de vue tunisien sur les résultats du projet PRICAT-compétences est développé dans le rapport du projet, datant de janvier 2001, produit par le ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi et le Centre National de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation de la République Tunisienne. Dans ce rapport, les auteurs font état des résultats obtenus quant à l'élaboration des programmes de formation et de la réingénierie des centres de formation professionnelle.

L'élaboration des programmes de formation.

En ce qui concerne l'élaboration des programmes de formation, les objectifs ont été partiellement atteints. En effet, sur huit programmes prévus initialement, trois ont été complètement développés, le développement d'un quatrième a été interrompu, les études préliminaires de trois autres ont été complétées et un huitième a dépassé le stade de l'étude préliminaire. Le processus a cependant permis de sensibiliser les entreprises qui ont manifesté le souhait de voir la mise en œuvre de programmes élaborés avec l'approche par compétences (République Tunisienne, Janvier 2001: 5). Les problèmes rencontrés concernaient l'affectation de personnels et la formation des équipes de travail aux problématiques spécifiques au projet. La collaboration de certaines entreprises, trop souvent sollicitées et ne pouvant libérer leurs personnels de production pour les besoins du ministère, a également soulevé des difficultés.

La réingénierie des centres de formation professionnelle.

La réingénierie des centres de formation professionnelle comprenait quatre chapitres, à savoir : la mise en place d'une méthodologie de réingénierie, la formation pédagogique relative à l'approche par compétences, la production d'un guide de réingénierie et la réorganisation de la gestion de la formation.

La mise en place d'une méthodologie a permis de systématiser la définition des besoins et de sensibiliser les entreprises à l'approche par compétences et de les intégrer dans un processus d'établissement de relations avec le milieu de l'éducation. La sensibilisation et la formation des équipes de travail semblent avoir posé un problème : à ce niveau, les personnels semblent avoir été désignés plutôt que choisis dans un bassin de volontaires. L'adaptation et la réécriture des documents canadiens, plus longues que prévues, a repoussé l'utilisation de ces documents devant servir de support au travail dans les entreprises (République Tunisienne, Janvier 2001 :10-11).

La formation pédagogique relative à l'approche par compétences a permis de former un premier bassin de dix formateurs capables de réaliser des opérations de réingénierie, les résultats sur les taux de décrochage et de réussite des stagiaires se sont trouvés fortement améliorés et les entreprises ont augmenté de manière significative leur demande de formation continue. À ce niveau, des problèmes de budget d'achat de matériel et de paiement d'heures supplémentaires sont venus compliquer la bonne marche du projet (République Tunisienne, Janvier 2001 :14-16).

La production d'un guide de réingénierie a été complétée et celui-ci validé par l'ensemble des intervenants qui se sont totalement impliqués dans le projet.

La réorganisation de la gestion de la formation concernait plus particulièrement les directeurs des centres de formation qui se sont totalement impliqués dans le processus. Même si à la fin du projet, ce nouveau système de gestion de la formation de la formation n'était pas encore formalisé, cinq directeurs le possédant totalement, pouvaient agir comme multiplicateurs pour la réingénierie des centres de formation professionnelle. De plus trois cadres du Ministère, Du Centre National de Formation des Formateurs et d'Ingénierie de Formation (CENAFFIF) et de l'Agence Tunisienne de Formation Professionnelle (ATFP)

ont supervisé le projet, chacun dans leur domaine, et possèdent une expertise quant aux principes et aux modalités d'application de l'approche par compétences. L'utilisation de ce système de gestion a permis de répondre à une augmentation de la demande de formation, et aussi d'optimiser l'utilisation des ressources disponibles dans les centres de formation professionnelle. À ce niveau, les difficultés rencontrées étaient des difficultés liées à des budgets insuffisants ou à des réglementations existantes non adaptées aux nouvelles manières de procéder (République Tunisienne, Janvier 2001 :22-23).

4.7 Présentation des résultats de l'enquête

Nous présentons ici les résultats obtenus par l'administration du questionnaire et des entrevues faites en Tunisie en décembre 2002 et au Québec en janvier et février 2003. Pour cela nous reprenons, un par un, les thèmes abordés dans le questionnaire.

4.7.1 Les représentations des partenaires tunisiens

Les questionnaires ont été complétés en Tunisie et suivis de longues entrevues, les répondants ont tous été des acteurs du PRICAT-compétences et sont actifs aujourd'hui pour la généralisation de l'approche par compétences en Tunisie.

4.7.1.1 Profil des répondants

Les répondants sont encore employés à l'heure actuelle dans le système d'éducation tunisien. À l'époque du projet deux étaient des enseignants et le sont toujours, deux étaient des cadres de centre de formation et un de ceux-ci travaille actuellement à l'agence tunisienne de formation professionnelle. Tous travaillaient pour l'ATFP, trois d'entre eux à temps plein et le dernier à temps partiel. Le niveau d'étude des répondants est quant à lui très homogènes, ils ont tous reçu une formation d'ingénieur, ce qui correspond au niveau de la maîtrise au Québec. Enfin, les répondants travaillent tous depuis 6 à 10 ans dans le

domaine de la formation professionnelle et trois d'entre eux avaient travaillé sur trois projets de coopération et plus.

4.7.1.2 *Perceptions de l'implication des enseignants tunisiens en formation professionnelle*

La question pour cette rubrique était posée de la façon suivante :

Selon vous, les personnels enseignants en formation professionnelle tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant ...

Les réponses des coopérants tunisiens sont quasi unanimes : en effet, trois des quatre répondants indiquent que les enseignants tunisiens n'ont pas été partie prenante des décisions, sauf en ce concerne l'élaboration des matériels didactiques, l'adaptation des documents canadiens et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation.

Un des répondants dit cependant que les enseignants ont été impliqués pour les formations destinées à l'industrie.

4.7.1.3 *Perceptions de l'implication des personnels administratifs tunisiens*

La question pour cette rubrique était posée de la façon suivante :

Selon vous, les personnels administratifs tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant ...

Les réponses des personnels tunisiens à cette question sont partagées. La moitié d'entre eux considère qu'il y a eu une implication et l'autre moitié qu'il n'y en pas eu. Par contre, tous disent que cette catégorie de personnel n'était pas partie prenante dans l'élaboration des matériels didactiques, l'adaptation des documents canadiens et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation.

4.7.1.4 *Perceptions de l'implication des personnels d'encadrement des centres de formation professionnelle tunisiens*

La question pour cette rubrique était posée de la façon suivante :

Selon vous, les personnels tunisiens d'encadrement des centres de formation professionnelle étaient partie prenante dans les décisions concernant...

Trois des répondants sur les quatre disent que les personnels d'encadrement des centres de formation professionnels tunisiens n'ont pas été impliqués, sauf pour la façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises. Une nuance est cependant apportée en ce qui concerne l'élaboration des matériels didactiques, l'adaptation des documents canadiens et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation. Pour ces aspects, un répondant semble dire que les personnels d'encadrement ont été impliqués.

4.7.1.5 Perceptions quant aux évaluations et ajustements en cours de projet

Les questions de cette rubrique concernaient les évaluations et les ajustements apportés au projet en cours de réalisation. Tous les répondants sont d'accord pour dire qu'il y avait des évaluations et des ajustements prévus au calendrier de PRICAT-compétences; trois d'entre eux estiment qu'il y en avait souvent ou très souvent, le quatrième rarement. Par ailleurs, trois des quatre répondants pensent que les échéanciers ont été respectés et que les personnels tunisiens étaient impliqués dans le processus d'évaluation et d'ajustement.

4.7.1.6 Perceptions quant aux effets du projet

Les questions de cette rubrique concernaient les effets du PRICAT-compétences. Les répondants tunisiens sont en accord avec les effets annoncés du PRICAT-compétences. Deux des répondants pourtant pensent que les personnels tunisiens n'ont pas été formés en nombre suffisant pour assurer la pérennité du projet; un d'entre eux est d'avis que le PRICAT-compétences n'a pas eu d'effet sur l'augmentation de la demande de formation de la part des entreprises.

4.7.1.7 Perceptions quant à la coopération

Les perceptions relatives aux éléments qui ont favorisé l'atteinte des objectifs du PRICAT-compétences sont multiples. Nous retrouvons chez tous les participants le choix et la qualité des consultants canadiens dans les éléments aidants; viennent ensuite de façon moins

homogène les nombreux correctifs apportés en cours de projet, la formation adéquate de tout le personnel et l'aménagement physique des centres.

Les éléments qui ont nui au projet sont un manque de communication qui a donné la sensation que le projet était imposé, le choix des programmes qui aurait pu être plus judicieux et une meilleure prise en compte de la réalité du terrain. Le manque de temps et de budget est également cité comme des éléments défavorables à l'implantation du PRICAT-compétences.

En ce qui a trait aux qualités qu'un coopérant devrait avoir, nous retrouvons principalement les qualités humaines, la compétence pédagogique et la compétence technique. Selon les répondants, un coopérant ne devrait jamais imposer ses idées en travaillant sur une offre préétablie.

4.7.1.8 Perceptions quant aux modèles nationaux de coopération

Selon les répondants tunisiens, il y a des modèles nationaux différents et un modèle canadien existe bel et bien. Le constat de base est que la couleur canadienne est donnée par l'approche par compétences. Une des personnes interrogées dit même que l'APC a bouleversé la formation professionnelle en Tunisie. Le Canada est reconnu pour transférer des méthodes et des méthodologies pour une application dans les centres de formation professionnelle. Les projets de coopération canadiens sont réputés pour avoir peu de fourniture de matériel, matériel qui selon les répondants occulte souvent la transmission et l'implantation de savoirs à long terme.

4.7.2 Les représentations des partenaires québécois

Ces questionnaires ont été recueillis au Québec et suivis de contacts téléphoniques; les répondants ont tous été des acteurs du PRICAT-compétences et sont actifs aujourd'hui dans l'enseignement et d'autres projets de coopération.

4.7.2.1 *Profil des répondants*

Tous les répondants sont des enseignants ou des ex-enseignants en formation professionnelle, quatre enseignent ou enseignaient au niveau secondaire et un au niveau collégial, tous les répondants détenaient au moins un diplôme universitaire de premier cycle et deux d'entre eux un diplôme de deuxième cycle. Il est à noter que sur le projet, tous les enseignants du secondaire étaient employés à temps partiel par une entreprise privée. Le répondant du niveau collégial était pour sa part employé par son cégep.

L'expérience professionnelle des répondants dans le milieu de la formation professionnelle variait de 9 à 32 ans, et quatre sur cinq avaient plus de 20 ans d'expérience dans le domaine. L'expérience professionnelle des répondants en ce qui concerne la coopération en formation professionnelle variait de 3 à 18 ans, quatre sur cinq avaient plus de 6 ans d'expérience dans le domaine. Quatre des cinq répondants avaient travaillé sur 4 projets et plus et deux d'entre eux avaient occupé des postes de responsabilité au sein de projets de coopération.

4.7.2.2 *Perceptions de l'implication des enseignants tunisiens en formation professionnelle*

La question pour cette rubrique était posée de la façon suivante :

Selon vous, les personnels enseignants tunisiens en formation professionnelle étaient partie prenante dans les décisions concernant ...

Les réponses des coopérants canadiens sont unanimes et indiquent que les enseignants tunisiens n'ont pas été impliqués sauf en ce qui a trait à l'élaboration des matériels didactiques, l'adaptation des documents canadiens et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation.

4.7.2.3 *Perceptions de l'implication des personnels administratifs tunisiens*

La question pour cette rubrique était posée de la façon suivante :

Selon vous, les personnels administratifs tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant ...

Les réponses des coopérants canadiens à cette question sont moins homogènes. Trois sur les cinq répondent que les personnels administratifs tunisiens n'ont été impliqués que rarement, voire jamais. On constate cependant qu'ils pensent majoritairement que les Tunisiens ont été partie prenante pour l'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens, le choix des personnels canadiens affectés au projet et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation.

4.7.2.4 Perceptions de l'implication des personnels d'encadrement des centres de formation professionnelle tunisiens

La question pour cette rubrique était posée de la façon suivante :

Selon vous, les personnels tunisiens d'encadrement des centres de formation professionnelle étaient partie prenante dans les décisions concernant ...

Les réponses des coopérants canadiens sont unanimes et indiquent que les personnels d'encadrement des centres de formation professionnels tunisiens n'ont pas été impliqués dans ce volet, sauf pour la façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises.

4.7.2.5 Perceptions quant aux évaluations et ajustements en cours de projet

Les questions de cette rubrique concernaient les évaluations et les ajustements apportés au projet en cours de réalisation. Les réponses apportées à cette rubrique sont unanimes : selon les répondants des évaluations étaient prévues, elles ont été faites et des correctifs ont été apportés suite à ces évaluations. Selon les répondants, les personnels tunisiens étaient impliqués dans ces évaluations et ajustements.

4.7.2.6 Perceptions quant aux effets du projet

Les questions de cette rubrique concernaient les effets du PRICAT-compétences. Selon les répondants, les effets escomptés du projet ont été largement atteints. La seule réserve que

nous trouvons dans les réponses concerne le nombre de Tunisiens formés par le projet en vue d'assurer la pérennité des actions entreprises. Cette réserve concerne les formateurs, les personnels administratifs et les personnels de direction, mais il faut noter que les trois catégories n'apparaissent pas toutes chez les mêmes répondants.

4.7.2.7 Perceptions quant à la coopération

Les perceptions relatives aux éléments qui ont favorisé l'atteinte des objectifs du PRICAT-compétences sont assez homogènes. Nous retrouvons principalement à ce chapitre la qualité et le sérieux du CIDE, la volonté du gouvernement tunisien et l'implication et le dynamisme des coopérants. Même si la formulation n'est pas exactement la même d'un répondant à l'autre nous pouvons remarquer que la crédibilité des experts canadiens et leur implication est une constante ainsi que la volonté des dirigeants tunisiens et l'argent investi dans le projet.

Les perceptions des éléments qui ont nui au projet sont exprimées de façon moins nette. On retrouve, entre autres, à ce chapitre des éléments diamétralement opposés à ceux de la rubrique précédente. Dans les irritants relevés on trouve les conflits entre les responsables du projet, la réticence au changement de certains dirigeants et enseignants, le manque de compétences techniques des formateurs tunisiens, la disponibilité des ressources humaines tunisiennes et le manque de matériel et de budget.

En ce qui concerne les qualités qu'un coopérant devrait avoir, les qualités humaines et la compétence sur le plan pédagogique sont les deux éléments qui ressortent, les réponses aux autres éléments étant trop disparates pour pouvoir être utilisées.

Selon les répondants toujours, un coopérant ne devrait jamais sous-estimer les savoirs et savoirs faire locaux ou penser posséder la meilleure façon de faire les choses.

4.7.2.8 *Perceptions quant aux modèles nationaux de coopération*

Pour tous les répondants, il existe des modèles de coopération en fonction des pays qui apportent leur aide. La particularité canadienne à ce propos est sans conteste liée à l'approche par compétences. De l'avis des coopérants, elle permet de proposer la mise en place de programmes plus appropriés, ceci étant du en partie à la construction modulaire des programmes de formation. L'adaptation des modules à la couleur tunisienne, par opposition à un programme au complet, est facilitée par le contenu réduit d'un module et la possibilité d'y affecter une petite équipe de travail très spécialisée. Les Canadiens par rapport aux autres coopérants (Français, Belges, Allemands) se distinguent comme étant très axés sur les connaissances pratiques et la pratique en tant que telle : ils se définissent également comme des consultants plutôt que comme des coopérants et à ce titre, disent former des formateurs plutôt qu'enseigner.

4.8 Comparaison et analyse des représentations des partenaires tunisiens et québécois

Dans cette section, nous confrontons les points de vue des acteurs tunisiens et québécois. De plus, nous ajoutons à ce constat les observations recueillies lors des entretiens en personne réalisés en Tunisie ou lors des entretiens téléphoniques au Québec afin de permettre l'analyse fine des résultats.

4.8.1 Profil des répondants

Les profils des répondants sont assez différents, les partenaires tunisiens sont tous issus d'écoles d'ingénieurs et ont une expérience relativement courte par rapport à celle des Québécois. Cette différence de cheminement explique les perceptions de manque de compétence ressenties par les Québécois. Les experts québécois sont issus d'un milieu où le geste technique est primordial. Les programmes de FP québécois sont essentiellement basés

sur la pratique, les enseignants viennent du milieu de l'industrie et possèdent parfaitement cette pratique. Le système tunisien, de par sa conception, favorise les ingénieurs pour l'accès aux postes d'enseignants : les salaires sont majorés en fonction de la scolarité et la tâche hebdomadaire varie de 18 à 27 heures toujours en fonction de la scolarité. Il est alors logique de voir des réticences de la part des Tunisiens à la mise en place d'un système où leurs connaissances théoriques prennent une place moins importante que par le passé et qui plus est les force à enseigner des choses qu'ils n'ont pas pratiquées au cours de leur carrière.

4.8.2 Perceptions de l'implication des enseignants tunisiens en formation professionnelle

Pour cette rubrique, Canadiens et Tunisiens sont totalement d'accord pour dire que les enseignants tunisiens n'ont pas été impliqués sauf pour l'élaboration des matériels didactiques, l'adaptation des documents canadiens et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation.

Cette perception unanime s'est renforcée lors des entrevues. Un enseignant tunisien déclarait à ce propos que le PRICAT avait été imposé et que les enseignants, étant donné leur niveau d'études, s'attendaient à être plus impliqués. Les Québécois abondent dans ce sens en disant qu'il s'agissait d'une implantation de programmes déjà élaborés au Québec et que les décisions avaient été prises à des niveaux supérieurs.

4.8.3 Perceptions de l'implication des personnels administratifs tunisiens

Les Tunisiens et Canadiens ont des réponses mitigées à cette rubrique et l'unanimité ne parvient pas à se faire à l'intérieur des groupes. Une petite tendance se dégage pour dire que les personnels administratifs ont été peu consultés. En ce qui concerne l'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle

tunisiens, le choix des personnels canadiens affectés au projet et le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation, les Tunisiens disent ne pas avoir été impliqués et les Canadiens disent le contraire. Cette différence de point de vue pourrait provenir d'un manque de communication entre le CENAFIFF, l'ATFP et les enseignants tunisiens. Ceux-ci ont eu l'impression que leur administration leur imposait des projets canadiens alors que, dans les faits, la réforme était initiée par la Tunisie.

4.8.4 Perceptions de l'implication des personnels d'encadrement des centres de formation professionnelles tunisiens

À ce chapitre, les réponses sont unanimes, et sauf pour les formations en entreprise, les chefs d'établissement ne semblent pas avoir été impliqués.

4.8.5 Perceptions quant aux évaluations et ajustements en cours de projet

Les réponses sont unanimes et tous s'entendent pour dire que de nombreux correctifs ont été apportés tout au long du projet. Un des répondants tunisiens dit clairement que ces correctifs ont été un des éléments clé de la réussite du projet.

4.8.6 Perceptions quant aux effets du projet

Les réponses sont unanimes et tous s'entendent pour dire que les effets escomptés ont été atteints sauf en ce qui concerne le nombre de personnels tunisiens formés. Les deux parties s'entendent pour dire qu'il aurait fallu former plus de gens pour assurer la pérennité du projet. Dans la réalité pourtant, et contrairement aux perceptions des répondants, des équipes compétentes poursuivent l'implantation de l'approche par compétences et seule la rapidité de la mise en place souffre du manque de personnels formés. Quant à la pérennité, elle semble assurée puisque la généralisation de l'implantation de l'APC est commencée.

4.8.7 Perceptions quant à la coopération

Les consultants canadiens et le CIDE font à ce propos l'unanimité et sont perçus comme étant des éléments essentiels de la réussite du PRICAT-compétences. Le CIDE est cité pour son sérieux au niveau du suivi et de la formation des personnels avec qui il travaillait, les consultants sont reconnus par les Tunisiens pour leur « qualité ». La volonté du gouvernement tunisien et les budgets attribués au projet sont également cités comme des facteurs déterminants.

Les éléments qui ont nui au projet sont exprimés de manière plus floue et on ne retrouve pas de constante. À cette question, chacun semble exprimer des frustrations personnelles, dues à des événements ponctuels, plutôt que des problèmes portant sur l'ensemble du projet.

En ce qui concerne les qualités qu'un coopérant devrait avoir, nous retrouvons chez nos deux familles de répondants les qualités humaines et les compétences pédagogiques exprimées en premier lieu; quant aux défauts qu'un coopérant ne devrait pas avoir, il semble que ce soit de sous-estimer la compétence des partenaires locaux et de vouloir imposer des offres préétablies sans souplesse lors de la réalisation du projet.

4.8.8 Perceptions quant aux modèles nationaux de coopération

De toute évidence, il existe des modèles de coopération en fonction des origines nationales. Tous les répondants ont identifié des approches et des façons de faire différentes en fonction des pays présents en Tunisie. La coopération canadienne est caractérisée par la nature même du projet, soit l'approche par compétences. Canadiens et Tunisiens sont d'accord pour dire que l'approche par compétences est la caractéristique qui différencie la coopération canadienne des autres. Les Canadiens sont également reconnus pour le transfert de méthodologie, pour les connaissances pratiques et la pratique plutôt que pour l'apport ou

la vente de matériels liés aux projets de coopération. Enfin, les Canadiens se définissent plus comme consultants que comme coopérants, puisqu'ils agissent seulement pour la formation des formateurs alors que d'autres enseignent directement dans les classes à la place ou avec les Tunisiens.

4.9 Interprétation

Nous reprenons dans cette section les réponses obtenues aux questionnaires et nous mettons ces résultats en perspective avec les possibilités d'interprétation disponibles. Pour commencer, il faut rappeler que le questionnaire a été bâti autour des documents cadre et des résultats officiels du PRICAT-compétences : dans ce contexte, des réponses positives aux questions mettent à jour la concordance des résultats obtenus avec le discours officiel. Une réponse de type « très souvent » ou « tout à fait d'accord » indique que les objectifs ou effets annoncés ou les résultats reconnus officiellement ont été rencontrés, ou tout au moins sont perçus comme étant atteints par les intervenants qui ont œuvré sur le terrain. Une réponse de type « jamais » ou « tout à fait en désaccord » indique que les objectifs ou effets annoncés ou les résultats reconnus officiellement n'ont pas été rencontrés, ou tout au moins ne sont pas perçus comme étant atteints par les intervenants qui ont œuvré sur le terrain. Les questions ouvertes et les entrevues réalisées nous donnent des indications sur les éléments qui favorisent ou inhibent la réussite de projet de coopération, sur ce qui caractérise un coopérant efficace et enfin où se situent la coopération canadienne et les coopérants canadiens par rapport aux éléments cités.

La perception de l'implication des personnels tunisiens était observée à trois niveaux différents : les enseignants, les personnels administratifs et les personnels cadre des centres de formation. L'implication des enseignants tunisiens, selon les répondants, s'est limitée à l'élaboration des matériels didactiques, à l'adaptation des documents canadiens et au choix

des matériels des ateliers; la perception de l'implication des personnels administratifs a été perçue comme très faible surtout de la part des Tunisiens et les deux parties s'entendent pour dire que les chefs d'établissements ont été impliqués seulement pour la formation destinée à l'industrie. Si l'on examine ces résultats, on observe une répartition des tâches et des responsabilités somme toute assez logique. Les enseignants ont été impliqués dans la mise en place des matériels nécessaires à l'enseignement et les directeurs ont servi d'interface avec l'extérieur en servant de lien entre les ministères et les entreprises. Le rôle des personnels administratifs est perçu moins précisément par les répondants. Le CENAFIF est l'organisme qui avait pour mandat de former les formateurs, il n'a jamais coordonné le projet même si sa position le lui aurait permis puisque sa mission est d'apporter un support pédagogique et documentaire aux enseignants. Les Canadiens ont donc travaillé avec le CENAFIF et l'ATFP pour la mise en place du projet et les considèrent comme des partenaires, les répondants Tunisiens pour leur part ont eu la sensation de se faire imposer par leur administration un projet canadien pour lequel ils n'avaient pas été consultés. De plus, l'administration tunisienne a imposé tout au long du projet des changements dans les habitudes de travail et une charge de travail supplémentaire aux enseignants tunisiens pour implanter une manière de faire venant d'un pays étranger. La perception négative que les Tunisiens ont de leur administration peut s'expliquer, au moins en partie, par ce contexte.

Le point sur lequel aucune des catégories de personnels n'a été consultée, de l'avis des répondants, est la mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle, mais cette question à posteriori ne pouvait apporter d'autre type de réponse, car la méthodologie avait déjà été choisie au démarrage du PRICAT-compétences.

Les évaluations et les ajustements apportés au cours du projet font quant à eux l'unanimité : des évaluations étaient prévues, elles étaient nombreuses et ont eu lieu comme prévu, de ces évaluations ont découlé des ajustements. Les répondants tunisiens parlent ouvertement du sérieux et de la qualité du travail du CIDE à cet égard et l'un d'entre eux cite ces actions dans les conditions de réussite du projet PRICAT-compétences.

Les effets du projet PRICAT-compétences constituent l'élément le plus important du questionnaire. En effet, les effets produits constituent ce qui reste et restera du travail réalisé par les Canadiens. Toutes les questions posées dans cette rubrique ont amené des réponses positives, sauf celles concernant la quantité de personnels formés. Les effets produits concernaient la mise en place des matériels didactiques pertinents pour la Tunisie, la mise en place d'équipements d'ateliers adaptés aux besoins tunisiens, l'augmentation significative de l'offre de formation dans les centres de formation professionnelle touchés par le projet, l'augmentation significative de la demande de formation de la part des entreprises impliquées dans le projet, la mise en place des bases d'une nouvelle structure permanente pour l'organisation de la formation professionnelle en Tunisie, l'amorce de la transformation du système de formation professionnelle en Tunisie. La perception positive des répondants pour ces éléments indique que le projet a atteint les objectifs fixés. Le manque ressenti quant au nombre de formateurs, de personnels administratifs et de personnels de direction formés pour assurer la pérennité du projet doit être remis en perspective avec le fait que le PRICAT-compétences est actuellement en phase de généralisation et que dans l'ensemble celle-ci se déroule tout à fait convenablement.

Les représentations que les coopérants ont par rapport à la coopération, une fois l'argent écarté, sont étroitement liées aux facteurs humains. La qualité des coopérants est le premier facteur qui est exprimé et les principales forces de celui-ci résident dans le fait d'avoir des

qualités humaines et une bonne approche pédagogique. Les répondants sont unanimes à cet égard : un Québécois dit que le principal défaut que peut avoir un coopérant est de « se prendre pour un autre », un second dit qu'il ne faut jamais sous-estimer les savoirs du pays qui reçoit le coopérant, les Tunisiens quant à eux pensent qu'un coopérant ne devrait jamais imposer ses idées ou travailler sur des offres préétablies, que la consultation et l'écoute ainsi que l'adaptation de l'offre devraient être omniprésentes. Les qualités pédagogiques attendues de la part d'un coopérant représentent un volet intéressant des réponses obtenues. Contrairement à ce que l'on pourrait penser à priori, les compétences techniques sont secondaires et la partie pédagogique revêt une importance toute particulière. Dans le cas qui nous intéresse, c'est en effet la méthodologie qui était l'objet de transfert des savoirs, la méthodologie relève de la pédagogie et non de la technique. De plus, les formateurs tunisiens, nous l'avons vu, sont tous des ingénieurs et de ce fait possèdent un niveau de formation technique plus élevé que celui des coopérants canadiens. Même si les Canadiens sont plus compétents en ce qui concerne le geste et le savoir-faire manuel, il n'est pas évident qu'un transfert de savoirs techniques puisse se faire étant donné la place que prennent les connaissances académiques et les hiérarchies implicites qui y sont rattachées. Les coopérants canadiens par contre disposent d'une formation pédagogique, axée sur la formation professionnelle, qu'ils ont dû acquérir afin d'obtenir leur brevet d'enseignement au Québec : de plus, ils sont imprégnés de l'approche par compétences puisqu'ils l'utilisent depuis de nombreuses années. Cet état de fait contribue à mettre en place des conditions qui font que les Tunisiens sont réceptifs aux formations pédagogiques, qui concernent la forme de l'enseignement, et les canadiens sont parfaitement capables de donner ces formations puisqu'ils maîtrisent le sujet.

Les modèles nationaux de coopération sont également un sujet sur lequel nos deux familles de répondants sont d'accord : il existe bel et bien des styles de coopération différents selon les origines nationales. Les Belges sont plus orientés vers la formation en entreprise et le perfectionnement des techniciens, les Français sont orientés vers des savoirs académiques et profitent des projets de coopération pour vendre du matériel didactique ou technique, les Européens de l'Est enseignent directement aux étudiants plutôt qu'aux enseignants tunisiens. Et les Canadiens dans tout cela? C'est l'approche par compétences qui fait vraiment la différence entre les Canadiens et les autres coopérants et c'est elle qui a permis l'implantation rapide et efficace des programmes de formation ainsi que leur adaptation à la couleur tunisienne. Les Canadiens privilégient nettement les savoir faire pratiques et la pratique, comme nous l'avons déjà mentionné. Ils en ont fait leur marque de commerce et sont reconnus pour être des méthodologues qui laissent derrière eux un savoir faire plutôt que du matériel. L'existence de matériel dans les projets de coopération, selon les répondants tunisiens nuit à l'acquisition de compétences, car il agit comme élément perturbateur en distrayant les participants et en occultant les questions de fond. De plus, il n'est pas toujours adapté aux exigences tunisiennes. La présence de matériel enfin donne l'impression aux Tunisiens de subir une vente forcée de la part des pays qui leur imposent de l'équipement dans les contrats de coopération.

4.10 Discussion

L'interprétation que nous venons de faire nous montre que le projet Pricat-compétences a bien fonctionné et que les objectifs annoncés ont été largement atteints. L'homogénéité des résultats et l'absence de notes discordantes nous ont poussé à aller chercher les raisons de cette harmonie. Nous avons pour cela interrogé les personnes responsables du projet au

CIDE afin de vérifier si des éléments importants pouvaient nous avoir échappé et faussé les résultats.

De plus, nous avons besoin de vérifier comment des savoirs faire développés par le MEQ étaient diffusés par l'entreprise privée au sein de programmes fédéraux de l'ACDI et il nous fallait savoir si les orientations des grandes organisations étaient respectées dans ce projet.

Selon les responsables du CIDE, les raisons du succès du projet proviennent d'un ensemble de facteurs qui sont sensiblement les mêmes que ceux avancés par les répondants. Il est à noter que, de l'aveu même de ces responsables, tous les projets ne donnent pas lieu à un tel taux de satisfaction de la part des participants et leurs dires renforcent ce que nous avons constaté.

Le premier facteur de réussite réside dans le fait que la Tunisie avait le choix lors de l'implantation du pilote et avait fait le tour des offres provenant de différents pays. Ce choix des décideurs tunisiens a donc contribué à ce que des appuis solides existent en Tunisie pour implanter le pilote. En ce qui concerne les Canadiens, il s'agissait d'implanter une méthode connue, déjà appliquée au Québec et la transférer en Tunisie. Le savoir faire québécois concernant l'approche par compétences devenait une garantie de la maîtrise du sujet. De plus, le Pricat-compétences mettait l'accent sur la salle de classe et l'atelier contrairement à ses concurrents et cette particularité a pesé dans la balance lors des prises de décision tunisiennes.

Le deuxième facteur important réside dans le fait que les équipes de travail ont été très soudées autant du côté tunisien que du côté québécois, les relations entre les membres des deux équipes ont largement dépassé le cadre habituel des échanges professionnels et de vraies relations d'amitié se sont développées. Cette cohésion a été induite par le fait que les partenaires ont eu fréquemment besoin de défendre le Pricat-compétences. En effet,

l'approche par compétences était révolutionnaire, voir iconoclaste par rapport aux méthodes pédagogiques traditionnelles tunisiennes héritées du système français et axées sur les savoirs théoriques. Dans ce sens, personne n'est resté indifférent au projet et la virulence des attaques qui en ont résulté était le reflet des changements de fond qu'apportait le projet.

Le troisième facteur est un facteur financier : l'argent n'a jamais manqué au point de mettre le projet en péril. Même si le Pricat-compétences n'était pas gratuit, la Banque Mondiale défrayait la majorité des coûts, la Tunisie assumant pour sa part le coût des per diem et de l'hébergement des coopérants. Le gouvernement tunisien finançait également les centres de formation professionnelle pour qu'ils soient capables de mener le projet à terme.

Les problèmes résolus, les équipes soudées ont eu pour effet que les Tunisiens se sont approprié le succès du Pricat-compétences et nous avons là une explication de l'homogénéité des évaluations : elles sont reflet de l'implication des Tunisiens qui ont travaillé au projet. Cependant, si nous allons plus loin dans l'analyse des résultats, nous pouvons dire que ces résultats reflètent l'avis des enseignants qui se sont impliqués dans le projet, qui étaient motivés pour appliquer l'approche par compétences et non de l'ensemble des enseignants en formation professionnelle de Tunisie. Pour les autres, les observations faites sur le terrain révèlent des réticences évidentes et ce pour plusieurs raisons, nous allons les passer en revue. L'implantation de l'APC vient changer les habitudes de travail des enseignants tunisiens : jusqu'alors ils travaillaient, en règle générale, de manière isolée, maîtres et seigneurs sur une matière et un atelier. Ils enseignaient avec une charge de cours hebdomadaire au delà de laquelle ils étaient payés en temps supplémentaire, ce qui leur permettait, s'ils le désiraient, d'avoir un deuxième emploi. Ils ne devaient rendre de comptes à personne quant au contenu de leurs cours et enseignaient des savoirs théoriques,

reflet de leur formation. Rappelons que bon nombre d'entre eux sont des ingénieurs attirés dans l'enseignement par des conditions de travail avantageuses. L'APC les force à travailler en concertation avec leurs collègues, à respecter un contenu de modules, à travailler sur un horaire annuel de 720 heures qui supprime les dépassements hebdomadaires et surtout à enseigner des savoirs faire pratiques qui les mettent en difficulté puisqu'ils ne sont pas des praticiens. Pour finir, il faut ajouter que ces changements de pratiques représentent une somme de travail supplémentaire considérable fort mal perçue, d'autant plus qu'elle est imposée et non rémunérée.

Une autre question qui se posait était de savoir comment se faisaient les liens entre le gouvernement fédéral, l'ACDI, le ministère de l'Éducation du Québec, et quelles étaient, le cas échéant, les conditions d'utilisation des méthodes pédagogiques développées par le Québec. L'arrimage entre ces institutions n'existe pas de manière formelle, il est difficile de formaliser des ententes avec les ministères québécois, d'autant plus que les contrats de coopération sont fédéraux. Les délais de réponse et de procédures de ceux-ci rendent des accords formels quasi impossibles. Le CIDE possède une expertise en tant qu'entreprise privée et le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît tacitement le travail d'intérêt public du CIDE, pour le rayonnement de la culture québécoise entre autres, et laisse celui-ci travailler avec des méthodes qu'il connaît, c'est-à-dire les approches pédagogiques développées par le MEQ et appliquées au Québec. En effet, même si le CIDE est libre de choisir la méthode qu'il propose dans ses contrats à l'étranger, il n'en reste pas moins que l'on propose et que l'on fait ce que l'on connaît. De plus, la coordination et l'unité entre les nombreux Canadiens et/ou Québécois qui travaillent sur des projets de coopération internationale existent si les contrats en valent la peine. En dehors de cela, c'est l'économie

de marché qui prime et deux firmes québécoises peuvent se retrouver en compétition sur un même projet, n'importe où dans le monde.

Le dernier point était de savoir si les orientations des grandes organisations étaient respectées dans ce projet. Toutes les orientations des grandes organisations en matière d'éducation gravitent autour de l'éducation tout au long de la vie qui, rappelons-le :

« embrasse tous les domaines de l'apprentissage, y compris l'enseignement général et professionnel,...

et doit permettre à l'apprenant du XXI^e siècle

...d'acquérir constamment, tout au long de la vie, connaissances, valeurs et attitudes, compétences et qualifications. La finalité d'une telle approche serait la création d'une société éducative. » (UNESCO, 26-30 avril 1999 : 68-69).

À cette question, nous pouvons répondre de deux façons selon que nous considérons la formation professionnelle comme une formation complémentaire ou comme une formation initiale. Pour commencer, il faut redire que l'APC concentre la formation sur les savoirs techniques et les savoirs faire pratiques, l'enseignement général et des matières comme le français, les mathématiques, la géographie ne figurent pas au programme de l'APC. Nous sommes en quelque sorte dans un système qui est un apprentissage dans l'école, avec un apprentissage essentiellement pratique, mais sans les possibles abus liés à l'exploitation de l'apprenti. À ce titre, la formation professionnelle fournit des outils spécifiques pour des cas particuliers et assigne l'apprenant à un métier et à des tâches bien déterminées.

Si nous considérons que la formation professionnelle est une formation initiale, la philosophie des grandes organisations n'est pas respectée puisque l'APC produit une formation spécifique, extrêmement pointue, utilisable immédiatement, mais qui apporte peu en terme d'ouverture vers l'extérieur et de transfert de savoirs généraux à des cas particuliers.

Si au contraire nous considérons que la formation professionnelle est une formation complémentaire, alors celle-ci est conforme au discours des grandes organisations. En effet, les apprenants qui ont, à l'entrée de ces formations, passé une dizaine d'années dans le système scolaire ont acquis la formation de base qui leur permet de continuer un cheminement d'éducation tout au long de la vie. La formation professionnelle devient alors une possibilité de formation transversale permettant une spécialisation temporaire de l'individu.

4.11 Conclusion

Le projet PRICAT-compétences a touché quatre centres de formation professionnelle à travers la Tunisie. L'organisation du projet a fait en sorte que les centres ont implanté l'approche par compétences en travaillant de manière isolée, et ce même si certains des programmes étaient identiques. Le CENAFIF, ayant pour mandat de former les formateurs, n'a jamais coordonné le projet même si sa position le lui aurait permis. Les personnels du CENAFIF, en dehors des canadiens, sont en effet les seules personnes qui ont visité tous les centres et ont entretenu des contacts avec les directions et les équipes d'enseignants. Chaque centre était donc seul pour implanter l'approche par compétences et l'on peut se demander pourquoi aucun échange n'a eu lieu pour éviter la duplication du travail et pour alléger la tâche de chacun. Les raisons sont multiples, nous allons essayer de passer en revue les principales.

En premier lieu, l'éloignement des centres sur le plan géographique semble avoir été un empêchement majeur, le centre de Cité El Khadra à Tunis est à presque deux heures de route de celui de Nabeul et à six heures de train de celui de Gabès. Réunir des enseignants dans ces conditions demande de les décharger de leur tâche, de les héberger et de disposer de budgets pour tout cela. En second lieu, les centres de formation semblent tous chercher

l'attribution du maximum de programmes possibles, en particulier celui de BTS. L'attribution de ces programmes, répartis selon l'équivalent de la carte québécoise des enseignements, dépend de la compétence des enseignants et du degré d'équipement des ateliers et laboratoires. Dans ces conditions, il semble que les directions et les enseignants ont retenu nombre d'informations et n'ont pas fait des échanges avec les autres centres une priorité.

Un autre élément important est la multiplication des programmes de coopération et des interventions provenant de différents pays. Même si de l'avis de tous, il existe une coordination des projets effectuée par l'ATFP, il n'en reste pas moins que la problématique liée à cette abondance de projets est complexe. Dans le cadre de la mise à niveau de la formation professionnelle tunisienne, il ne faut pas perdre de vue que les objectifs que se sont fixés les dirigeants tunisiens sont très élevés et que le calendrier de réalisation est très serré. Pour arriver à ses fins, la Tunisie accepte toutes les propositions de coopération qui lui sont faites. Ces offres viennent des joueurs traditionnels comme la Banque Mondiale ou l'UNESCO, mais aussi depuis quelques années de l'Europe. On trouve donc des formateurs tunisiens qui ont fait des stages de perfectionnement en France ou en Belgique et qui mettent en place un système venant du Canada et reposant sur des concepts diamétralement opposés à ceux qu'ils ont connus jusqu'alors. Le changement de culture à opérer ajouté aux contraintes générées par la mise en place du nouveau système ne facilite pas les choses.

Après ces précisions sur le contexte, on peut considérer que le PRICAT-compétences est un projet de coopération qui a atteint ses objectifs, puisque les effets-cibles annoncés ont été rencontrés en majorité. La réussite du projet se situe à deux niveaux : d'une part, les Canadiens ont atteint leurs objectifs et d'autre part, les Tunisiens ont profité du projet à court terme et vont en profiter à moyen et long terme. Nous pouvons dire également que

cette réussite est liée aux particularités de la coopération canadienne et au savoir faire canadien en matière de formation professionnelle, l'approche par compétences est une caractéristique intrinsèque de notre système de formation. Même si, selon les répondants, des irritants sont apparus dans la réalisation du projet, ils relèvent plus du lieu commun comme le manque de budget et des ressentiments personnels que de problématiques concernant le fond et la pertinence de la démarche de coopération entreprise. Enfin, rappelons que l'approche par compétences est actuellement en cours de généralisation en Tunisie et que ceci constitue la meilleure preuve de la réussite du PRICAT-compétences et des Canadiens, malgré la concurrence des pays européens en ce domaine. La confiance dans le travail accompli et l'appropriation sont telles que pour la première fois un pays décide d'adopter une méthode, une approche et l'impose aux bailleurs de fonds. Les projets de coopération en formation professionnelle se font aujourd'hui en Tunisie selon l'approche par compétences : c'est là la plus grande marque du succès du projet.

Conclusion générale

Dans cette recherche, nous avons tenté de répondre à plusieurs questions concernant les actions menées par des Québécois en formation professionnelle dans les pays qui réorganisent leur système de formation. Pour cela, nous avons élaboré un cadre méthodologique, puis nous avons passé en revue et analysé les différents types d'organisations de la formation professionnelle qui émergent dans les pays hautement industrialisés. Pour compléter notre analyse, nous avons interrogé une dizaine de participants du projet de coopération Pricat-compétences récemment terminé et réalisé par des Québécois en Tunisie. Nous avons pour cette recherche adopté une approche qualitative et nous nous sommes intéressé à des personnes ayant travaillé directement sur le terrain.

1 L'objet et la question de la recherche

L'objet de la recherche était de comparer les représentations des partenaires québécois et tunisiens, concernant les actions menées, en formation professionnelle, par des organismes québécois. Le but était de cerner les perceptions générées à court terme et à moyen terme, par les projets de coopération québécoise dans les pays qui améliorent ou réorganisent leur système de formation professionnelle.

Nous avons, en ce qui concerne l'objet de la recherche, atteint notre but, car nous avons effectivement comparé les représentations des partenaires impliqués dans ce projet de coopération. Nous avons interrogé les deux côtés, soit les Canadiens et les Tunisiens et mis en évidence les différences et les similitudes des représentations qu'ils se faisaient à propos du Pricat-compétences. Nous avons pu voir à ce chapitre que les perceptions des répondants étaient très semblables et ce, malgré des formations académiques et des parcours professionnels très différents.

Nous avons pris en compte les résultats officiels du Pricat-compétences et nous les avons comparés aux perceptions des gens de terrain pour être capable d'évaluer, au delà du discours officiel, les traces laissées par le Pricat-compétences. La réponse apportée par la recherche à cette question est la suivante : les résultats annoncés par les promoteurs du projet; gouvernement tunisien, ACDI, CIDE; et les résultats perçus par les personnels terrain concordent et confirment l'atteinte des objectifs annoncés.

2 La problématique de la formation professionnelle

Pour réaliser cette recherche, nous avons étudié en profondeur l'histoire de la formation professionnelle en Europe, où elle trouve ses racines, ainsi que les systèmes de formation professionnelle de France, d'Allemagne, et des États-Unis. Nous avons également fait une étude détaillée du système tunisien. Cette revue nous a permis de construire une image de la formation professionnelle dans le temps : de l'Antiquité à nos jours ; et également dans l'espace : en Occident et dans des pays en développement ou moins industrialisés. Il ressort de tout ceci que la formation professionnelle est dans une position ambivalente qui fait d'elle d'une part, un parent pauvre de l'éducation et d'autre part, un élément essentiel du développement des nations. Une partie du portrait montre une formation professionnelle boudée par les étudiants et dépréciée par une large part de la population, principalement

pour des raisons d'image, de classes sociales et de manque d'intérêt des dirigeants, qui bien souvent connaissent peu de choses à son sujet. Dans l'autre partie du portrait, nous retrouvons une formation professionnelle qui a toujours servi à asseoir les bases d'industries performantes et de nations puissantes en mettant à leur disposition une main d'œuvre qualifiée et compétente sur le plan technique. Les plans de valorisation, de promotion ou de relance de la formation professionnelle ont généralement peu d'efficacité et l'exemple de l'Allemagne; succès notoire de formation professionnelle, indique que seule une culture profondément ancrée dans la pratique des métiers peut donner des résultats significatifs.

Devant ce constat, la question qui vient naturellement à l'esprit concerne le Québec : où se situe-t-il dans tout cela? Quelle place occupe chez lui la formation professionnelle? À ces questions, force est de constater que nous n'échappons pas à la règle : l'image de la formation professionnelle est en piteux état et rien ne laisse entrevoir de grands changements à l'horizon. Malgré cela, il faut pourtant mettre l'accent sur le fait que, dans le contexte nord américain, le Québec se démarque avec de véritables programmes et des filières distinctes au secondaire et au collégial. Enfin, l'approche par compétences utilisée depuis de longues années en formation professionnelle, et en cours de généralisation à partir du primaire, confère au système québécois un caractère unique tant en terme d'originalité de l'approche pédagogique que de l'efficacité des formations dispensées.

En ce qui concerne les actions menées à l'étranger par des organismes ou des firmes québécoises, la maîtrise de l'approche par compétences, la mise à jour fréquente des programmes par le MEQ et l'accès à des documentations spécifiques pour chacun des modules enseignés sont de toute évidence des forces. Le fait de travailler en français permet par ailleurs de se positionner avantageusement pour des contrats de coopération au sein de

la francophonie et de concurrencer les organisations Belges et Françaises sur un marché en pleine croissance.

3 La formation professionnelle et la coopération internationale

La formation professionnelle dans les pays en émergence est étroitement liée au développement durable. En effet pour être capable de se positionner sur les marchés internationaux et développer leurs économies, les pays en transition doivent améliorer la qualité de leur main d'oeuvre afin d'aborder les enjeux mondiaux du développement durable et de la réduction de la pauvreté (ACDI février 2001 : 10).

Cependant, même s'il est de plus en plus évident qu'il faut intégrer les pays en développement au système international, il est difficile pour diverses raisons de les y amener. L'exploitation coloniale passée et les demandes de l'occident de se conformer à certains principes font que souvent, les pays en développement doutent des motivations affichées par les pays industrialisés (ACDI juin 2001 :4).

Les questions d'accès aux marchés, particulièrement pour les textiles et les vêtements et la réduction des subventions aux agriculteurs sont des sujets sensibles pour beaucoup de pays en développement. *« Or, ce sont là deux secteurs de vulnérabilité pour les pays en développement, mais aussi deux secteurs porteurs d'avantages substantiels pour les pays les plus pauvres »* (ACDI juin 2001 :5). De plus, dans de nombreux pays en développement, l'élaboration de lois internationales est très éloignée des priorités des gouvernements et le caractère complexe et technique des négociations internationales sont une entrave à leur participation.

L'ACDI, dans ses nouvelles approches concernant le programme canadien d'aide internationale, préconise la responsabilisation des pays en émergence en cédant davantage de responsabilités aux partenaires des pays en développement, y compris pour la gestion

des ressources fournies par les pays donateurs. L'ACDI souligne également que l'harmonisation des procédures des donateurs est un point important pour qu'il en résulte un travail plus efficace avec d'autres donateurs. (ACDI juin 2001 :17).

La Tunisie, nous l'avons vu n'a pas échappé aux exigences du marché mondial. Les impératifs du libre-échange, avec l'Union Européenne en particulier, ont entraîné en Tunisie d'importantes réformes en vue de renforcer sa compétitivité. L'amélioration de la compétitivité étant tributaire dans une large mesure du niveau de qualification des ressources humaines, la Tunisie s'est engagée dans la réforme de ses programmes de formation professionnelle. C'est à cette étape que le PRICAT-compétences a apporté une collaboration au projet MANFORME en introduisant, auprès du dispositif de formation professionnelle tunisien, l'approche par compétences. *« Les résultats probants obtenus en utilisant cette approche ont convaincu les autorités tunisiennes de la généraliser à l'ensemble du dispositif de formation professionnelle. Cette décision a même fait l'objet d'un décret ».....« L'objectif du projet est de renforcer la compétitivité de l'économie tunisienne en regard de la concurrence internationale et notamment européenne par le biais du rehaussement des qualifications de sa main-d'œuvre »* (ACDI 1 novembre 2001 :1).

Le mandat canadien est donc de renforcer le dispositif de formation professionnelle tunisien pour lui permettre de réaliser la généralisation de l'approche par compétences. À ce titre, il est chargé de deux missions. La première est une assistance technique structurante concernant les directions du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE), c'est à dire la Direction générale de la normalisation et de l'évaluation (DGNE), la Direction générale de l'observatoire national de l'emploi et des qualifications (DGOEQ) et la Direction générale de la prospective, de la planification et de la programmation

(DGPPP). Sont également concernés le Centre national de formation des formateurs et de l'ingénierie de la formation (CENAFFIF) et l'Agence tunisienne de formation professionnelle (ATFP).

La deuxième mission est une assistance technique opérationnelle consistant « *la mise en oeuvre de programmes de formation touchant des secteurs d'activités névralgiques* » (ACDI 1 novembre 2001 :14). Dans le cas de la Tunisie, il s'agit des secteurs Cuir et chaussures et Habillement pour lesquels des investissements considérables ont déjà été faits et qui représentent, pour la Tunisie, un potentiel économique pour lequel il est primordial d'agir pour faire face à la concurrence européenne (ACDI 1 novembre 2001 :3). Nous retrouvons là un besoin pour des secteurs typiques des pays en émergence, et qui constituent une part importante du revenu national. A long terme, l'objectif visé est le réaligement de l'offre globale de formation professionnelle sur les besoins du secteur privé tunisien pour permettre au secteur privé de disposer d'une main d'oeuvre qualifiée.

En ce qui concerne les résultats du pilote, une mission d'analyse en d'avril 2001 révélait que le niveau d'appropriation de l'approche par compétences était relativement faible et expliquait ce constat en deux points. D'une part, un nombre assez restreint de personnes avaient participé à l'élaboration et à l'implantation de programmes de formation selon l'APC, et, d'autre part aucune activité de sensibilisation et d'information n'avait été organisée sur l'APC, que ce soit pour les formateurs, les personnels des Ministère ou le grand public (ACDI 2 novembre 2001 :1). De plus, le concept de généralisation était compris de façons très différente selon les individus et la compréhension des gestes à poser l'était tout autant. L'approche qui a été retenue implique que l'ensemble du système subisse des transformations et que soit mis en place un nouveau dispositif de gestion de la formation professionnelle en Tunisie tout en implantant les nouveaux programmes dans les

centres (ACDI 2 novembre 2001 :2). Dans les risques relatifs au projet énoncés par l'ACDI, les résistances suscitées par la décision de généraliser l'APC arrivent en première place. De par l'ampleur des changements à mettre en oeuvre, beaucoup d'efforts devront donc être investis dans la sensibilisation et dans l'affectation des ressources humaines tunisiennes, en termes qualitatifs et en termes quantitatifs (ACDI 1 novembre 2001 :5).

Dans ce contexte, il ressort que la gestion du projet représente un élément primordial pour la réussite du projet, d'autant plus que sur l'observation des résultats du pilote, l'ACDI constatait que les unités impliquées n'avaient pas réussi à travailler ensemble. Les causes avancées étaient, entre autres, un degré inégal d'appropriation ou d'acceptation de l'APC, des modes de gestion inappropriés, un manque de planification et de communication. Dans le même document, l'ACDI mettait l'accent sur la tâche considérable que la nouvelle unité de gestion aurait à accomplir (ACDI 1 novembre 2001 :12) en identifiant le volet intitulé « *assistance technique structurante auprès du dispositif de formation professionnelle* » comme étant le volet clé pour la réussite du projet. L'aide qu'apporte les experts canadiens aux tunisiens pour renforcer l'unité de gestion du MFPE, responsable de la transition vers l'APC, et pour effectuer les changements structuraux nécessaires à la généralisation de l'APC semble donc la partie la plus délicate du processus (ACDI 1 novembre 2001 :2).

4 Les limites de la recherche

En ce qui concerne les limites de cette recherche, deux questions se posent. La première concerne la population étudiée en terme de nombre et de représentativité et la deuxième concerne la méthodologie utilisée pour la cueillette et l'analyse des données.

En ce qui concerne la représentativité de l'échantillon, rappelons que nous avons construit celui-ci selon un mode typique ou intentionnel comme préconisé par Mayer, Ouellet et Deslauriers pour qui un bon échantillon en recherche qualitative est constitué de

témoignages pertinents et intéressants pour l'objet de l'étude et qui doivent produire le maximum d'informations et des faits nouveaux. Le nombre restreint de personnes impliquées dans le projet et le fait d'avoir limité volontairement l'étude à un seul projet constitue un frein à la généralisation de nos observations. Cependant, même si une généralisation au sens large ne nous paraît pas possible, il faut toutefois signaler que certains éléments permettent de croire au bien fondé des résultats, et ce, par les observations que notre connaissance du milieu permettent de faire. En premier lieu, nous savons que les Québécois interrogés sur ce projet sont représentatifs des coopérants qui oeuvrent en formation professionnelle, au plan de la formation et du cursus professionnel. En second lieu, les personnels tunisiens présentent eux aussi des caractéristiques communes aux enseignants des pays en développement : ils sont surqualifiés et sont souvent enseignants par défaut, l'industrie ne leur offrant pas les avantages de la fonction publique. En troisième et dernier lieu, les projets de coopérations visent à augmenter la capacité du système en terme de formation des étudiants et à mettre à jour les contenus de formation tout en limitant les coûts financiers. Ces trois éléments font en sorte qu'une problématique commune, la mise à niveau des systèmes de formation professionnelle, est résolue par des acteurs ayant des caractéristiques identiques et laisse croire que les tendances dégagées émergeront à nouveau lors d'études semblables dans d'autres contextes.

En ce qui concerne la cueillette des données, nous sommes convaincu que les questionnaires doublés des entrevues réalisées en personne et au téléphone ont permis de recueillir un matériel significatif autant en terme quantitatif, puisque la majorité des participants tunisiens et tous les participants québécois ont été rejoints, qu'en terme qualitatif, les personnes interrogées ayant de bon cœur et abondamment livré le fond de leur pensée.

Les deux analyses horizontales successives du matériel recueilli ont quant à elles permis de regrouper les avis des répondants par thèmes et de rendre ainsi possible la comparaison de leurs perceptions : elles se sont avérées selon nous un choix judicieux.

Les recherches futures

La recherche que nous avons effectuée a permis de mettre en évidence plusieurs points dont pourraient tenir compte des recherches ultérieures.

En premier lieu, nous avons connu des difficultés majeures pour trouver des documents sur lesquels il était possible de travailler : les projets en formation professionnelle sont rares et les représentants des organismes donnent difficilement accès à leur documentation. Cette réticence s'explique d'une part, par la forte concurrence qui existe entre les soumissionnaires et d'autre part, par les calendriers chargés et les absences fréquentes des personnels de ces entreprises.

En second lieu, il nous apparaît essentiel d'avoir rencontré, sur place, les acteurs tunisiens. Les entrevues ont apporté des informations et permis de faire des observations et constats qu'il aurait été impossible de faire à distance. La rencontre des Tunisiens a été quelque peu problématique car, deux ans après la fin du projet, bon nombre d'entre eux avaient changé de fonction. La mise en relation a donc été rendue possible par l'intermédiaire des maîtres d'œuvre québécois qui avaient gardé des contacts avec ceux-ci.

Les sujets d'étude concernant les actions québécoises de coopération en formation professionnelle ne manquent pas. Pourtant, il nous paraît que la concomitance des projets de coopération avec les réformes globales pourrait fort bien être étudiées, car sur ce point, toutes les réponses sont restées vagues et rien ne permet de croire à une coordination véritable.

Bibliographie

- ACDI (2002), Rapport du rendement de Projet/Programme 2001/2002**, 12p.
- ACDI 1** (novembre 2001) *Demande de proposition pour la prestation de services relatifs au: Projet de généralisation de l'approche par compétences en Tunisie Annexe A*
- ACDI 2** (novembre 2001) *Demande de proposition pour la prestation de services relatifs au: Projet de généralisation de l'approche par compétences en Tunisie Annexe B*
- ACDI** (juin 2001), *Pour une aide internationale plus efficace, Les nouvelles approches du programme canadien d'aide internationale*, Pour consultation.
- ACDI** (février 2001), *Stratégies de développement durable de l'ACDI, Un plan d'action pour le changement.*
- ACDI** (janvier 2001), *Priorités du programme.*
- ACDI** (1999), *Mandat et objectifs.*
- ACE, Agence canadienne d'exécution : Association des collèges communautaires de Canada, Association des universités et collèges du Canada** (février 2001), *PRICAT Session d'évaluation de fin de programme tenue les 9 et 10 novembre 2000 à l'Hôtel Mouradi Palace à Sousse, Tunisie. Rapport de la session*, 33p.
- Archambault, J.** (1976), *Le réseau secondaire professionnelle, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions (1955-1974)*. Mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention de la maîtrise es sciences (service social).
- Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F.**, *Savoir et pouvoir, Les compétences en questions* RIES - Fiche 7 dans <http://diversifier.fr.fm>
- Banque Mondiale** (2001), Communiqué de presse *Bien que la réduction de l'aide extérieure et la dégradation des termes de l'échange handicapent les économies africaines, certains pays connaissent une forte croissance.*
- Banque Mondiale** (1999), *Basic indicators.*
- BIE, Bureau International d'éducation** (2001), *Données mondiales de l'éducation*, CD-ROM IV Ed., UNESCO
- BIE, Bureau International d'éducation** (1999), *Données mondiales de l'éducation*, CD-ROM III Ed., UNESCO.
- BIE, Bureau International d'éducation** (1984), *Terminologie de l'enseignement technique et professionnel - Édition révisée 1984* (IBE - UNEVOC, 1984, 29 p.)

- Bolduc, G.** (1999), *Projet PRICAT-Compétences Composante 1.0 Programmes par compétences. Centre sectoriel de formation en maintenance de Nabeul. Technicien de maintenance industrielle- technicien en froid et climatisation. Bilan global du projet.*
- Brunel, S.** (1997), *La coopération Nord-Sud*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 124p.
- Bonardi, C., Roussiau, N.** (1999), *Les représentations sociales*, les topos Dunod, Paris, 121p.
- Bouchet M.**,(s.d.) *Méthodologie d'élaboration des référentiels*, CNED Grenoble. dans <http://diversifier.fr.fm>
- Boutin, A.** (1979), *L'éducation malade de la formation professionnelle*, éditions Casterman, Collection « Orientation / E3 ».
- Boutin G., Julien L.**(2000), *L'obsession des compétences, une analyse critique de la réforme actuelle des programmes scolaires*. Éditions Nouvelles.
- Gouvernement du Canada** (1999), *Le Canada dans le monde*, Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international.
- Champy, P. et Étévé C.** (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris.
- Christin, I.** (1995), *La Banque mondiale*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 25p.
- CIDE** (novembre 2001), *Programme de renforcement institutionnel en matière technologique en Afrique francophone- PRIMTAF II. Dossier d'appel d'offre, Appui à l'ITA de Mombele de la République Démocratique du Congo.*
- CIDE** (septembre 2001), *Programme de renforcement institutionnel en matière technologique en Afrique francophone- PRIMTAF II. Dossier d'appel d'offre, Redynamisation du Centre National de Formation et de Production Artisanale (CNFPA) de la République Centrafricaine.*
- CIDE** (mars 2001), *Programme de renforcement institutionnel en matière technologique en Afrique francophone- PRIMTAF II. Implantation de programmes de formation au Togo.*
- CIDE** (octobre 1999), *Projet PRICAT-Compétences. Rapport narratif pour la période du 1^{er} avril au 30 septembre 1999.*
- CIDE** (octobre 1998), *Projet PRICAT-Compétences. Rapport narratif pour la période du 1^{er} avril au 30 septembre 1998.*
- CIDE, PRO-INVEST** (septembre 1998), *Guide de réingénierie d'un centre de formation professionnelle en vue de l'utilisation de programmes élaborés en termes de compétences version provisoire*, 109 p.
- CIDE** (avril 1998), *Projet PRICAT-Compétences Rapport narratif cinquième et sixième trimestre 1997/1998.*
- CIDE** (octobre 1997), *Projet PRICAT-Compétences Rapport narratif troisième et quatrième trimestre.*

- CIDE** (avril 1997), *Projet PRICAT-Compétences Rapport narratif premier et deuxième trimestre.*
- CIDE, Kobinger, N., Makhlouf, E.** (sd), *Projet PRICAT-Compétences. Rapport final du Projet (ébauche)*, 9p.
- CIRADE et IDM** (mars 2002) Le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation de l'UQAM et l'Institut de didactique des mathématiques *Socioconstructivisme et nouveaux programmes d'études : journée de réflexion et de débats.*
- Collège bois de Boulogne** (s.d.), Service de la recherche et du développement pédagogique
- Collège Mérici** (avril 2001), Proposition de service : *Engagement de consultant au titre du projet d'implantation de programmes de formation au Togo.*
- CSDM Commission scolaire de Montréal** (2001), Lionel Olivier, Service des ressources éducatives, secteur préscolaire, primaire et secondaire Publié par le Service des communications
- Commission Scolaire Marie-Victorin** (juin 2001), *Le mémoire d'identification de projet : Accessibilité des écrits de l'environnement du travail dans les entreprises à fort taux d'analphabétisme désireuses d'obtenir de la certification.*
- Dandurand P.** (1993), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Deissinger, T.** (1994), *The evolution of the modern vocational training systems in England and in Germany : a comparative view*, Compare, VOL 24, NO 1.
- Downey, L.W.** (1988), *Policy analysis in education*, Detselig Enterprises Limited, Calgary, Alberta, 107p.
- Drainville, G.** (novembre 1999), *Rapport final Implantation des programmes d'études selon l'approche par compétences. Fabrication mécanique techniques d'usinage et dessin industriel au CSFMG de Grombalia.*
- Ducassé, P.** (1968), *Histoire des techniques*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 128p
- Éducation Internationale** (sd) (2001), *Présentation de Éducation Internationale.*
- Éducation Internationale** (octobre 2001), *Proposition technique pour la Re-dynamisation du Centre National de Formation et de Production Artisanale (CNFPA) de la République Centrafricaine Présentation de Éducation Internationale.*
- Farine, A.** (1985), *Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section administration scolaire.
- FCSQ** (1999) *La formation professionnelle dans les commissions scolaires*, Fédération des commissions scolaires du Québec, Direction générale, adopté par le Conseil général. Document : 5906-A, Atelier 6.
- Fournier, M.** (1980), *Entre l'école et l'usine*, éditions coopératives Albert Saint-Martin CEQ 128 p.

- Gal, R.** (1969), *Histoire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 126p.
- Gallissot, R.** (1978), *L'économie de l'Afrique du Nord*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 126p.
- Gouvernement du Québec, (2003)**, *La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 2003, 52p.
- Harkin, J.** (1997), *Technological change, employment and the responsiveness of education and training providers*, Compare, VOL 27, NO 1.
- Hirtt N.**(2001), *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? A propos de l'approche par les compétences* Extrait de l'Ecole démocratique n°7, juillet-septembre 2001 <http://users.skynet.be/aped>
- Høstmark Tarrou, A.-L.** (1999), *Inégalité des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants*, Presses universitaires de France.
- Kealey, D.** (2001), *L'efficacité interculturelle : une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger*, Deuxième édition, Centre d'apprentissage interculturel, Institut canadien du service extérieur.
- Lacoste, Y.** (1984), *Les pays sous-développés*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 126p.
- Lauglo, J.** (1992), *Vocational training and the banker's faith in the private sector*, Comparative Education Revue Vol.36, NO 2.
- Lebel, D.** (octobre 2002), *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*, Momentum groupe-conseil inc. Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, 65p.
- Le Boterf, G.** (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation. dans <http://diversifier.fr.fm>
- Le Boterf G.**(s.d.), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Ed. de l'organisation dans <http://diversifier.fr.fm>
- Legendre, M.F.** (2000) , *Rencontre avec les responsables des programmes d'études et de l'évaluation du MEQ.*
- Legendre, R.** (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation 2^{ième} édition*, Guérin, Montréal.
- Léon, A.** (1967), *Histoire de l'enseignement en France*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 125p.
- Léon, A.** (1961), *Histoire de l'éducation technique*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 126p.
- Lessard, C.** (mars 1998), *Globalisation et éducation*, conférence d'ouverture du forum Éducation et Développement ayant pour thème : éducation, développement, coopération et recherche dans le cadre de la mondialisation.
- Lessard-Hebert, Goyette, Boutin** (1996), *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. 2^e édition: Montréal, Éditions Nouvelles, 124 p.
- Lê Thành Khôi.** (1981), *L'éducation comparée*, Armand Colin, 316p.

- Luchaire, F.** (1971), *L'aide aux pays sous développés*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 126p.
- McNeely, Connie, L.** (1995), *Focus on values and prescriptions. Prescribing national education policies :the role of international organisations*, Compare Educative Review, VOL 39, NO4, November 1995.
- Mayer R. Et Ouellet F.** (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Gaëtan Morin Éditeur, 537p.
- Meirieu, P.** (1996), *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, ESF, Paris, 10ème édition. dans <http://diversifier.fr.fm>
- Mégrine, B.** (1963), *La question scolaire en France*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 1256p.
- MEQ** (2003), *Indicateurs de l'éducation édition 2003*, Secteur de l'information et des communications
- MEQ 2** (2003), : *La formation professionnelle et technique au Québec un aperçu* Ministère de l'éducation du Québec
- MEQ 1** (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 2** (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 3** (2002) *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 1 : Orientations, politiques et structures gouvernementales* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 4** (2002) *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 2 : Gestion centrale de la formation*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 5** (2002) *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 : Développement des programmes d'études* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 6** (2002) *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 4 : Mise en œuvre locale de la formation* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 7** (2002) *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général - cadre technique*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 8** (2002) *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général - cadre technique* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 9** (2002) *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- MEQ 10** (2002) *Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de définition des buts et des compétences d'un projet de formation*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- MEQ** (2001), *L'éducation au Québec en bref*
- MEQ 1** (2001), *La formation à l'enseignement, Les orientations Les compétences professionnelles*, Ministère de l'éducation du Québec.
- MEQ 2** (2001), *La formation à l'enseignement professionnel, Les orientations Les compétences professionnelles*, Ministère de l'éducation du Québec.
- MEQ** (2000) *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique - Projet de document*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- MEQ** (1998), *Document de consultation vers une politique de formation continue*
- MEQ** (1997), *La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*, Direction des statistiques et des études quantitatives
- MEQ** (1997), *La formation technique au collégial : les employeurs se prononcent*, Direction des statistiques et des études quantitatives
- MEQ** (sd.) *La logique des compétences sous différents aspects* Session de formation des personnes-ressources Les 2, 3 et 4 mai à Saint-Hyacinthe
- Miège, J.-L.** (1956), *Le Maroc*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 118p.
- MSC**, (1981), *Manpower Services Commission New Training Initiative : An agenda for Action*
- Myre, J.**(2003), *L'enseignement dans un contexte d'approche par compétences*, Service de la recherche et du développement pédagogique Collège bois de Boulogne .
- Naylor, M.** (1997), *Vocational Teacher Education Reform*, ERIC Digest No. 180, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH, 97
- OCDE** (1998), *Itinéraire et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle.*
- OCDE** (1996), *Qualifications et compétences professionnelle dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification.*
- OCDE** (mai 1996), comité d'aide au développement *Le rôle de la coopération pour le développement à l'aube du XXIème siècle.*
- OCDE** (1995), *Statistiques de l'enseignement de l'OCDE.*
- OCDE** (1994), *La formation professionnelle des jeunes: pour des politiques et des pratiques cohérentes.*
- OCDE** (1993), *La formation professionnelle continue en Australie, aux États Unis et en Suède.*
- OIT 1** (2000), *Mandat de l'Organisation Internationale du Travail.*
- OIT 2** (2000), *Historique de l'Organisation Internationale du Travail.*
- OIT** (1939), *Recommandation sur la formation professionnelle.*
- OIT** (1950), *Recommandation sur la formation professionnelle(adultes).*

- OIT** (1944), *Déclaration concernant les buts et objectifs de l'Organisation Internationale du Travail*.
- ONU** (1999), *Projet de rapport de la conférence de suivi du sommet mondial pour le développement social pour la sous-région de l'Afrique du Nord*, 25 mars 1999.
- ONU** (1945), *Charte Des Nations unies*.
- Ouimet, L.** (2003), *Élaboration d'un dispositif québécois de reconnaissance d'acquis disciplinaires en formation à l'enseignement professionnel* Rencontre du 13 janvier 2003 à Québec.
- Pelletier, G., Lessard, C. et Gagnon L.** (1999), *Normes de fonctionnement et méthodologies d'élaboration des nomenclatures des équipements : bilan et perspectives*, CIDE, 141p.
- Perrenoud, Ph.** (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan dans <http://diversifier.fr.fm>
- Perrenoud, Ph.**(1996), *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. Disponible sur le site de l'Université de Genève.
- Perrenoud, Ph.** (1996 a) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF
- Perrenoud, Ph.** (1998) , *Construire des compétences dès l'Ecole*, Paris, ESF, 2e éd.dans <http://diversifier.fr.fm>
- Perrenoud, Ph.**(s.d.) *Construire des compétences, tout un programme !*, Entrevue avec Philippe Perrenoud, Propos recueillis par Luce Brossard pour Vie Pédagogique. dans <http://diversifier.fr.fm>
- Raynal, F., Rieunier, A.** (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 405 p.
- République Tunisienne** (octobre 2002), Ministère de l'Éducation et de la Formation, *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien : Programme pour la mise en oeuvre du projet " École de demain "(2002 – 2007)*.
- République Tunisienne** (janvier 2001), Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, Centre national de formation de formateurs et d'ingénierie de formation, *Projet PRICAT-Compétences Rapport du Projet*, 25p.
- République Tunisienne** (novembre 1997), Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, Centre national de formation de formateurs et d'ingénierie de formation, *Rapport de mission de l'équipe PRICAT-Compétences du CENAFFIF effectuée au Canada du 21/09 au 04/10/97*, Radès, 23p.
- République Tunisienne** (juillet 1995), Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, *La formation professionnelle enjeu primordial de la mise à niveau de l'économie dans le contexte de l'accord de partenariat Tunisie-Union Européenne*, 53p.

- République Tunisienne** (septembre 1994), Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, *La réforme de la formation professionnelle partie intégrante du programme d'ajustement structurel en Tunisie*, 38p.
- Rhodes J. A.** (1970), *Vocational education and guidance: A system for the seventies*, A Merrill Professional Textbook in Career Programs Education.
- Robert, P.** (1985), *Le grand Robert de la langue française, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, deuxième édition*, Le Robert, Paris.
- Robert, M.** (1999), *Les artisans et les métiers*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 122p.
- Rongère, P.** (1971), *Méthodes des sciences sociales*, Librairie Dalloz, Paris, 107p.
- Schriewer, J.** (1997) L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche, *Revue Française de pédagogie* numéro 121-octobre-novembre décembre 1997.
- Simpson, J.A., Weiner, E.S.C.** (1989), *The Oxford English Dictionary, second edition*, Clarendon Press, Oxford.
- Slater, F.** (1996), *Values: Towards mapping their locations in a geography education, in Geography in Education, Canterbury University Press*, , p. 218. cité dans Partoune, *Quelles compétences terminales dans l'enseignement de la Géographie*, FEGEPRO, supplément aux Feuillettes d'Informations n°133, octobre-novembre 1998
- Solar, C. et Pelletier, G.** (1999), *Pour comprendre l'évolution de l'enseignement secondaire technique. Éléments comparatifs : France, Allemagne, Angleterre et Québec*, CIDE, 126p.
- Tanguy, L., Kieffer, A.** (1982), *L'école et l'entreprise L'expérience des deux Allemagne*, La Documentation Française, avec le concours du CNRS.
- Tardif, J.** (1999), *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES
- Tardif, J.**(1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*, Paris, ESF.
- Torsten H. et Postlethwaite, T. N.** (1994), *The international encyclopaedia of education*, second edition, Pergamon.
- Toumi, M.** (1988), *Le Maghreb*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 124p.
- Touzin G.**(1997), *La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages*, CÉGEP de Chicoutimi-volume 8, numéro 1, décembre 1997
- Toupet, C., Pitte, J.-R.** (1977), *La Mauritanie*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 125p.
- Tremblay, G.** (1990). *Dans le contexte Québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire: La mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences*. Bulletin d'information, Fédération des cégeps, Vol.6, no.8. (mars)
- Tremblay, R.**(1995), *Approche par compétences : un premier bilan réflexions en marge du 15e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale et du*

Symposium ministériel sur la notion de compétence en formation générale (tenus du 7 au 9 juin 1995 à Rivière du Loup)

- Tricoche, G.** (1984), *L'enseignement professionnel et technique en France et en Suisse au niveau secondaire: une étude comparative* Mémoire de M.A. présenté au Département d'éducation comparée, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal.
- Truxillo, J.-P., Corso, P.** (1991), *Dictionnaire de la communication*, Armand Colin, Paris, 592p.
- UNESCO** (sd), *Acte constitutif Article I buts et fonctions.*
- UNESCO** (avril 2001), *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, texte adopté au Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2001
- UNESCO** (avril 2001), *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, texte adopté au Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2001
- UNESCO, Section de l'enseignement technique et professionnel** (mars 2001), *Éducation, travail et avenir, Sélection de documents et publications de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel*, CD-ROM version 1.0.
- UNESCO 2, Données mondiales de l'éducation IV Édition** (2001), CD-ROM ,.
- UNESCO 3** (2000), République Tunisienne/ UNICEF/ Ministère de l'éducation/ UNESCO/ Éducation pour tous, *Bilan à l'an 2000 Rapport final. Pays : Tunisie.*
- UNESCO** (2000), *Rapport mondial sur l'éducation 2000*, Éditions UNESCO.
- UNESCO** (1999), *Introduction to the Second international congress on technical and vocational education Seoul*, UNESCO.
- UNESCO** (1999), *Établissement, à la suite du deuxième congrès international sur l'enseignement technique et professionnel (Séoul, République de Corée, avril 1999), d'un programme international à long terme pour le développement de l'enseignement technique et professionnel*, UNESCO, Paris, 23 septembre 1999.
- UNESCO** (1999), *Troisième consultation des états membres sur l'application de la recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (1974)*, UNESCO, Paris, 29 juillet 1999.
- UNESCO** (1999), *Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel, Rapport final*, Séoul, République de Corée, 26-30 avril 1999.
- UNESCO** (1999), *Allocution prononcée par Monsieur Federico Mayor Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture au deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel*, Séoul, République de Corée, 26 avril 1999.
- UNESCO** (novembre 1997), *Éduquer pour un avenir viable : une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*, UNESCO.
- UNESCO** (1997), *Deuxième phase du projet international pour l'enseignement technique et professionnel(UNEVOC)*, UNESCO, Paris, 29 août 1997.

- UNESCO** (1995), *Application de la résolution 26c/1.8 concernant l'avenir du projet international pour l'enseignement technique et professionnel (UNEVOC) rapport du directeur général*, UNESCO, Paris, 11 septembre 1995.
- UNESCO** (1989), *Convention sur l'enseignement technique et professionnel*, UNESCO, Paris, 10 novembre 1989.
- UNEVOC** (1997), *Le partenariat dans l'enseignement technique et professionnel, Coopération entre institutions de formation et entreprises dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel*, Séminaire pour cadres dans les pays africains francophones Ouagadougou, Burkina Faso, 10-14 février 1997, UNEVOC, UNESCO, Berlin.
- U.S. Department Of Education** (1999), Office of Vocational and Adult Education, Division of Vocational Technical Education, *Tech Prep Education*.
- U.S. Department Of Education 1** (1997), National Center For Education Statistics, *America's Teachers: profile of a profession 1993-94*, NCES97-460, Washington.
- U.S. Department Of Education 2** (1997), National Center For Education Statistics, *The social context of education*, NCES97-981, Washington.
- Van Daele, H.** (1993), *L'éducation comparée*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 127p.
- Van der Maren J.M. 1** (1999), *Documents pour le cours ETA 6512 analyse et interprétation des données qualitatives*, session d'hiver 1999.
- Van der Maren J.M. 2** (1999), *Références du cours contenues sur la disquette Doc Appui RTF*, session d'hiver 1999.
- Vallerand, R. J.** (1994), *Les fondements de la psychologie sociale*, Gaëtan Morin Éditeur, Boucherville, 888p.
- Verlet, B.** (1984), *Le Sahara*, Presses Universitaires de France, Collection que sais-je, 122p.
- Vernières, M.** (1999), Politiques d'éducation et libéralisme, *Revue Tiers Monde*, Tome XL, Paris.
- Warren, H.** (1968), *L'enseignement technique et professionnel*, UNESCO.
- World Bank Group (The)** (2001), *African Development Indicators 2001 drawn from World Bank Africa Database*
- World Bank Group (The)** (1991), *Vocational and Technical Education and Training, a World Bank policy paper*, The World Bank.

Références Internet

ALGERIAinfo.com

<http://www.algeriainfo.com/>

Algérie : ministère de l'industrie et de la restructuration

<http://www.mir-algeria.org/>

Algérie : Ministère de l'éducation national (MEN)

<http://www.meducation.edu.dz/>

Algérie Office National des Statistiques (ONS), Statistiques Algérie

<http://www.ons.dz/index.htm>

Algérie

<http://www.multimania.com/algerie1/algerie.htm>

Appel pour une école démocratique,

<http://users.skynet.be/aped>

Digest Of Education Statistics 1997: Statistiques de l'éducation du gouvernement fédéral américain

<http://nces.ed.gov/pubs/digest97/>

Diversifier

<http://diversifier.fr.fm>

ED/Office of Vocational & Adult Education (OVAE)

<http://www.ed.gov/offices/OVAE/>

ERIC: Educational Resources Information Center (ERIC)

http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index/

Maroc : Site du Royaume du Maroc

<http://www.mincom.gov.ma/>

MEQ 1 : ministère de l'Éducation du Québec Document de consultation. Vers une politique de la formation continue(1998)

<http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/form %5Fcon/form %5Fcon.htm>

MEQ 2 : ministère de l'Éducation du Québec *Les ministres Louise Harel et Pauline Marois annoncent la mise en place du régime québécois d'apprentissage (1998)*
<http://www.meq.gouv.qc.ca/cpress/cpress96/c961030.htm>

MEQ 3 : ministère de l'Éducation du Québec *Direction des statistiques et études quantitatives(1998)*
http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm

MEQ 4 : ministère de l'Éducation du Québec <http://www.meq.gouv.qc.ca/>

National Center for Research in Vocational Education
<http://ncrve.berkeley.edu/>

ONISEP, Office National sur les Enseignements et les Professions, 1998
<http://www.onisep.fr/web1/accueil/Default.htm>

ONU
<http://www.un.org/>

République Tunisienne, Site du Gouvernement Tunisien, 2000.
<http://www.ministeres.tn/>

Tunisie : Site du Gouvernement Tunisien
<http://www.ministeres.tn/>

UQAM : site de l'université du Québec à Montréal
<http://www.uqam.ca/>

Université de Genève
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_25.rtf

U.S. Department of Education (ED) Home Page
<http://www.ed.gov/>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire Québec

Identification du répondant

Êtes-vous :

- Un enseignant
(préciser à quel niveau) :
- Un personnel cadre d'un centre de formation professionnelle
- Un personnel d'un organisme gouvernemental ou d'un ministère
- Membre d'une autre catégorie de personnel :

Lorsque vous avez travaillé pour le PRICAT-compétences, quel était votre employeur (commission scolaire, CEGEP, université, agence, entreprise privée,...) :

Étiez-vous employé à temps plein pour le projet? :

En dehors du projet quel est votre employeur habituel (université, cégep, commission scolaire, entreprise privée, autre)? :

Dans les catégories suivantes, cochez les niveaux d'études pour lesquels vous avez obtenu un diplôme durant votre scolarité :

- Secondaire général
- Secondaire professionnel
- Collégial général
- Collégial technique
- Universitaire premier cycle
- Universitaire deuxième cycle
- Universitaire troisième cycle

Depuis combien d'années travaillez-vous dans le milieu de la formation professionnelle? :

Depuis combien d'années travaillez-vous pour des projets de coopération en formation professionnelle? :

Y compris celui-ci sur combien de projet(s) de coopération avez-vous travaillé? :

Quelles ont été vos fonctions à l'intérieur des projets sur lesquels vous avez travaillé? :

Le projet PRICAT-compétences

Cochez la case qui correspond le mieux à la fréquence que vous estimez être la plus vraie pour chacune des affirmations suivantes.

Selon vous, les personnels enseignants en formation professionnelle tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

L'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens

La façon d'établir des relations de travail avec les entreprises

La façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises

Le choix des personnels canadiens affectés au projet

Le choix des personnels tunisiens affectés au projet

La mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle

L'élaboration des matériels didactiques ou l'adaptation des documents canadiens

Le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation

Selon vous, les personnels administratifs tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

L'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens

La façon d'établir des relations de travail avec les entreprises

La façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises

Le choix des personnels canadiens affectés au projet

Le choix des personnels tunisiens affectés au projet

La mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle

L'élaboration des matériels didactiques ou l'adaptation des documents canadiens

Le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation

Selon vous, les personnels tunisiens d'encadrement des centres de formation professionnelle étaient partie prenante dans les décisions concernant :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

L'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens

La façon d'établir des relations de travail avec les entreprises

La façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises

Le choix des personnels canadiens affectés au projet

Le choix des personnels tunisiens affectés au projet

La mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle

L'élaboration des matériels didactiques ou l'adaptation des documents canadiens

Le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation

Évaluations en cours de projet et ajustements prévus dans le calendrier du PRICAT-compétences

Cochez la case qui correspond le mieux à la fréquence que vous estimez être la plus vraie pour chacune des affirmations suivantes.

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

À votre connaissance, y avait-il des évaluations prévues dans les calendriers du projet PRICAT-compétences?

À votre connaissance, y avait-il des ajustements prévus dans les calendriers du projet PRICAT-compétences?

Si oui, les échéanciers ont-ils été respectés ?

Si oui, des ajustements ont-ils été apportés?

Si oui, les personnels tunisiens étaient-ils impliqués dans l'élaboration du plan de suivi?

Si oui, les personnels tunisiens étaient-ils impliqués dans les ajustements apportés au projet

Les effets du projet PRICAT-compétences

Cochez la case qui correspond à votre degré d'accord pour chacune des affirmations suivantes.

Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
----------------------	----------	--------------	--------------------------

SELON VOUS, LE PROJET PRICAT-COMPÉTENCES:

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A permis de mettre en place des matériels didactiques pertinents pour la Tunisie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de mettre en place des équipements d'ateliers adaptés aux besoins tunisiens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis d'augmenter de manière significative l'offre de formation dans les centres de formation professionnelle touchés par le projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis d'augmenter de manière significative la demande de formation de la part des entreprises impliquées dans le projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de former suffisamment de formateurs pour que le savoir faire acquis puisse se transmettre et assure la pérennité du projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de former suffisamment de personnel administratif pour que le savoir faire acquis puisse et assurer la pérennité du projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de former suffisamment de personnel de direction pour que le savoir faire acquis puisse et assurer la pérennité du projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de tisser des liens au delà du projet entre canadiens et tunisiens pour que le savoir faire acquis puisse s'enrichir une fois le projet terminé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de mettre en place les bases d'une nouvelle structure Permanente pour l'organisation de la formation professionnelle en Tunisie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis d'amorcer la transformation du système de formation professionnelle en Tunisie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

La coopération

Donnez trois conditions qui, selon vous, ont favorisé l'atteinte des objectifs du PRICAT-compétences :

Donnez trois conditions qui, selon vous, ont inhibé l'atteinte des objectifs du PRICAT-compétences:

Classez, par ordre d'importance (de 1 à 5), les qualités qui, selon vous, caractérisent un bon coopérant?

- La compétence sur le plan technique
- La compétence sur le plan pédagogique
- La connaissance de la Tunisie (système scolaire, conditions économiques)

- Les qualités humaines (ouverture d'esprit, adaptabilité, respect des autres, disponibilité)
- D'autres choses (préciser) :

Y A-T-IL DES DÉFAUTS QU'UN COOPÉRANT NE DEVRAIT JAMAIS AVOIR? :

Selon vous, existe-t-il des modèles de coopération différents, de part la façon de faire ou selon les pays qui offrent une aide, un service? Si oui pouvez vous donner un exemple et identifier ses principales caractéristiques? :

À votre connaissance, existait-il un mécanisme de coordination pour que le projet PRICAT-compétences s'inscrive dans un ensemble plus large des projets de coopération internationaux en cours en Tunisie?

Si oui le ou lesquels?

Annexe 2 : Questionnaire Tunisie

Identification du répondant

Êtes vous :

- Un enseignant
(préciser à quel niveau) :
- Un personnel cadre d'un centre de formation professionnelle
- Un personnel d'un organisme gouvernemental ou d'un ministère
- Membre d'une autre catégorie de personnel :

Lorsque vous avez travaillé pour le PRICAT-compétences, quel était votre employeur (ministère de l'éducation, agence, entreprise privée,...) :

Étiez vous employé à temps plein pour le projet? :

En dehors du projet quel est votre employeur habituel (ministère de l'éducation, agence, entreprise privée, université,... autre)? :

Dans les catégories suivantes, cochez les niveaux d'études pour lesquels vous avez obtenu un diplôme durant votre scolarité :

- Secondaire général
- Secondaire professionnel (CAP, BEP,...)
- Lycée (BAC)
- Lycée technique (BAC technique)
- Universitaire (DEUG)
- Universitaire(Licence)
- Universitaire (Maîtrise)
- Universitaire (Doctorat)

Depuis combien d'années travaillez-vous dans le milieu de la formation professionnelle? :

Depuis combien d'années travaillez-vous pour des projets de coopération en formation professionnelle? :

Y compris celui-ci sur combien de projet(s) de coopération avez-vous travaillé? :

Quelles ont été vos fonctions à l'intérieur des projets sur lesquels vous avez travaillé? :

Le projet PRICAT-compétences

Cochez la case qui correspond le mieux à la fréquence que vous estimez être la plus vraie pour chacune des affirmations suivantes.

Selon vous, les personnels enseignants en formation professionnelle tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

L'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens

La façon d'établir des relations de travail avec les entreprises

La façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises

Le choix des personnels canadiens affectés au projet

Le choix des personnels tunisiens affectés au projet

La mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle

L'élaboration des matériels didactiques ou l'adaptation des documents canadiens

Le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation

Selon vous, les personnels administratifs tunisiens étaient partie prenante dans les décisions concernant :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

L'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens

La façon d'établir des relations de travail avec les entreprises

La façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises

Le choix des personnels canadiens affectés au projet

Le choix des personnels tunisiens affectés au projet

La mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle

L'élaboration des matériels didactiques ou l'adaptation des documents canadiens

Le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation

Selon vous, les personnels tunisiens d'encadrement des centres de formation professionnelle étaient partie prenante dans les décisions concernant :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

L'élaboration des programmes de formation mis en place dans les centres de formation professionnelle tunisiens

La façon d'établir des relations de travail avec les entreprises

La façon d'établir le choix des formations offertes aux entreprises

Le choix des personnels canadiens affectés au projet

Le choix des personnels tunisiens affectés au projet

La mise en place de la méthodologie de réingénierie des centres de formation professionnelle

L'élaboration des matériels didactiques ou l'adaptation des documents canadiens

Le choix des matériels pour l'équipement des centres de formation

Évaluations en cours de projet et ajustements prévus dans le calendrier du PRICAT-compétences

Cochez la case qui correspond le mieux à la fréquence que vous estimez être la plus vraie pour chacune des affirmations suivantes.

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
--------------	---------	----------	--------

À votre connaissance, y avait-il des évaluations prévues dans les calendriers du projet PRICAT-compétences?

À votre connaissance, y avait-il des ajustements prévus dans les calendriers du projet PRICAT-compétences?

Si oui, les échéanciers ont-ils été respectés ?

Si oui, des ajustements ont-ils été apportés?

Si oui, les personnels tunisiens étaient-ils impliqués dans l'élaboration du plan de suivi?

Si oui, les personnels tunisiens étaient-ils impliqués dans les d'ajustements apportés au projet?

Les effets du projet PRICAT-compétences

Cochez la case qui correspond à votre degré d'accord pour chacune des affirmations suivantes.

Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
----------------------	----------	--------------	--------------------------

SELON VOUS, LE PROJET PRICAT-COMPÉTENCES:

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A permis de mettre en place des matériels didactiques pertinents pour la Tunisie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de mettre en place des équipements d'ateliers adaptés aux besoins tunisiens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis d'augmenter de manière significative l'offre de formation dans les centres de formation professionnelle touchés par le projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis d'augmenter de manière significative la demande de formation de la part des entreprises impliquées dans le projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de former suffisamment de formateurs pour que le savoir faire acquis puisse se transmettre et assure la pérennité du projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de former suffisamment de personnel administratif pour que le savoir faire acquis puisse et assurer la pérennité du projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de former suffisamment de personnel de direction pour que le savoir faire acquis puisse et assurer la pérennité du projet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de tisser des liens au delà du projet entre canadiens et tunisiens pour que le savoir faire acquis puisse s'enrichir une fois le projet terminé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis de mettre en place les bases d'une nouvelle structure Permanente pour l'organisation de la formation professionnelle en Tunisie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A permis d'amorcer la transformation du système de formation professionnelle en Tunisie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

La coopération

Donnez trois conditions qui, selon vous, ont favorisé l'atteinte des objectifs du PRICAT-compétences :

Donnez trois conditions qui, selon vous, ont inhibé l'atteinte des objectifs du PRICAT-compétences:

Classez, par ordre d'importance (de 1 à 5), les qualités qui, selon vous, caractérisent un bon coopérant :

- La compétence sur le plan technique
- La compétence sur le plan pédagogique
- La connaissance de la Tunisie (système scolaire, conditions économiques)
- Les qualités humaines (ouverture d'esprit, adaptabilité, respect des autres, disponibilité)
- D'autres choses (préciser) :

Y A-T-IL DES DÉFAUTS QU'UN COOPÉRANT NE DEVRAIT JAMAIS AVOIR? :

Selon vous, existe-t-il des modèles de coopération différents, de part la façon de faire ou selon les pays qui offrent une aide, un service? Si oui pouvez vous donner un exemple et identifier ses principales caractéristiques? :

À votre connaissance, existait-il un mécanisme de coordination pour que le projet PRICAT-compétences s'inscrive dans un ensemble plus large des projets de coopération internationaux en cours en Tunisie?

Si oui le ou lesquels?