

Présentation générale des guides méthodologiques



Ce document présente les éléments fondamentaux et les principaux concepts utilisés dans les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.

ÉQUIPE DE PRODUCTION

Conception, adaptation et rédaction

Serge Côté

Révision linguistique

Charlotte Gagné

Relecture, mise en page et édition

Sous la responsabilité du ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport du Québec

Graphisme et infographie

Deschamps Design

ISBN : 978-92-9028-322-5

Une partie importante des guides méthodologiques a été rendue possible grâce à une licence accordée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

**Éducation,
Loisir et Sport**

Québec 

Les guides méthodologiques de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) sont destinés à appuyer le travail des principaux gestionnaires de systèmes de formation professionnelle et des spécialistes en développement de curriculum de formation. Ils visent principalement à soutenir la mise en œuvre du contenu du cahier 3, *Développement des programmes d'études*, de l'ouvrage intitulé *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*¹. Ce dernier a servi de cadre de référence pour la réalisation du programme «Appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique» de l'OIF².

Les guides méthodologiques présentent diverses approches destinées à faciliter la mise en place d'une démarche de conception et de production des principaux documents pédagogiques (ingénierie pédagogique) devant servir à la planification et à la réalisation de la formation. Au nombre de six, ces guides brossent un portrait de l'ingénierie pédagogique tout en mettant en évidence les conditions de gestion devant permettre la réalisation de la formation (ingénierie de gestion). Les sujets traités sont les suivants :

- les études de planification : études sectorielles et préliminaires (guide 1) ;
- les référentiels de métiers-compétences (guide 2) ;
- les référentiels de formation (guide 3) ;
- les guides pédagogiques (guide 4) ;
- les référentiels d'évaluation (guide 5) ;
- les guides d'organisation pédagogique et matérielle (guide 6).

Dérivé de diverses approches par compétences (APC) mises en œuvre dans les pays de la Francophonie, le contenu de ces guides repose sur les fondements de la formation professionnelle et présente un certain nombre de concepts et de méthodes pouvant en faciliter la réalisation.

¹ Le document intitulé « *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique* » est accessible sur les sites Internet suivants :
<http://fpt-francophonie.org/>
<http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierie.htm>.

² La présentation du programme «Appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique» de l'OIF. est accessible sur le site Internet suivant :
<http://fpt-francophonie.org/>.

1 | Fondements, concepts et méthodes

Dans la majorité des pays de la Francophonie, la formation professionnelle prépare à des emplois d'ouvriers qualifiés, de techniciens et de techniciens supérieurs. Certains intègrent à la formation professionnelle, une formation conduisant à des emplois semi-spécialisés. Les termes « formation professionnelle » et « système de formation professionnelle » sont utilisés dans les guides méthodologiques au sens le plus large qui inclut l'ensemble de ces formations.

Le but premier de la formation professionnelle est le développement professionnel des apprenants, principalement celui de tous ces jeunes qui, après avoir complété une formation générale de base, poursuivent des objectifs d'insertion professionnelle. Elle vise également à consolider les acquis de la formation générale et à développer l'autonomie des personnes, tant sur le plan personnel que professionnel. Dans une perspective de formation continue, la formation professionnelle tient compte des besoins des travailleurs relativement à la mise à jour de leurs compétences. Les buts généraux de la formation professionnelle sont présentés plus en détail dans le guide 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*.

L'approche par compétences repose sur deux socles ou éléments fondamentaux : **la situation du marché du travail et une approche pédagogique qui place l'apprenant au centre du processus de formation.**

1.1 LES EMPLOIS ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

La formation professionnelle tire son origine et ses finalités du marché du travail. La planification de la formation et la conception des référentiels de formation doivent se réaliser en prenant en considération la situation des emplois et leur importance relative dans l'activité économique d'un pays.

Les finalités du marché du travail sont axées sur la production de biens et de services. Les règles qui régissent ce marché diffèrent de celles des systèmes de formation centrés sur le développement des personnes et l'acquisition des compétences. La production de biens et de services est regroupée en secteurs ou domaines qui constituent l'essentiel de l'activité économique d'un pays. On trouve une grande variété d'emplois dans un secteur économique. Certains sont propres à un secteur, par exemple certains emplois du secteur agricole, tandis que d'autres se retrouvent dans plusieurs ou dans l'ensemble des secteurs. On pense notamment, aux emplois en informatique, en comptabilité ou en secrétariat. On ne saurait donc bâtir un référentiel de formation en tenant compte de la situation d'un seul secteur économique et de la dénomination des emplois qui s'y trouvent.

Pour assurer l'efficacité d'un système de formation professionnelle, les interventions doivent être axées sur ses finalités propres, tout en prenant appui sur la réalité de l'environnement économique dans lequel il évolue. L'approche par compétences privilégie deux concepts ou notions de base pour recueillir et traiter l'information sur l'environnement socioéconomique et le marché du travail. Il s'agit des concepts de **secteur de formation** et de **fonction de travail**.

On appelle **secteur de formation un groupe de référentiels de formation réunis en fonction de leur complémentarité pédagogique et administrative ainsi que des affinités liant les compétences qui les composent**. L'instauration de secteurs de formation permet de définir des outils d'analyse de l'environnement, de repérer et de recueillir l'information nécessaire pour planifier, gérer et évaluer la formation, pour ensuite concevoir des interfaces entre la formation et l'emploi.

Comme il a déjà été mentionné, un grand nombre de métiers et de professions sont exercés dans des entreprises liées à divers secteurs économiques. La désignation de ces métiers et professions ainsi que les tâches qui leur sont rattachées peuvent également varier selon la nature de l'entreprise et les conditions de travail offertes, sauf si ces métiers et professions sont régis par des lois ou des règlements. Il va de soi que le système de formation professionnelle ne peut concevoir des référentiels de formation axés sur les besoins particuliers de chaque entreprise. Il est alors nécessaire de préciser la cible à atteindre en matière de développement des compétences. Le repérage et le regroupement de tâches communes à plusieurs emplois et de compétences similaires permettent d'établir les bases du développement et de la gestion de la formation professionnelle, tout en respectant la réalité du monde du travail.

La détermination d'une fonction de travail résulte du regroupement d'emplois ou d'emplois-métiers qui présentent un corpus commun de capacités et de compétences en relation avec un métier ou une profession, ces capacités et ces compétences étant susceptibles d'être inscrites dans un seul référentiel de formation.

L'analyse du marché du travail qui s'inscrit dans les études de planification permet de mieux cerner les emplois et leur environnement. Elle vise essentiellement à définir les secteurs de formation et à délimiter les fonctions de travail qui seront à la base des référentiels de formation. La démarche de conception et de réalisation des études sectorielles et préliminaires est présentée dans le guide méthodologique 1, *Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires*.

On ne saurait élaborer des compétences ou produire un référentiel de formation sans disposer d'une description exhaustive de la fonction de travail cible. L'analyse de la situation de travail (AST) est l'approche retenue pour présenter un portrait détaillé de la fonction de travail visée par un référentiel de formation. La réalisation d'une AST permet de recueillir les principales informations concernant notamment les tâches, les opérations et les conditions de réalisation du travail, la complexité, la fréquence d'exécution et l'importance relative des tâches, les critères de performance ainsi que les connaissances, les habiletés et les attitudes requises pour les exécuter.

Le guide méthodologique 2, *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*, présente l'AST et expose quatre approches méthodologiques pouvant être utilisées pour la réaliser.

1.2 L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

L'approche pédagogique constitue le second socle sur lequel repose l'approche par compétences (APC). L'approche pédagogique préconisée par l'APC place l'apprenant au centre de la démarche de formation et le reconnaît comme premier acteur responsable de ses apprentissages.

Cette approche marque un tournant par rapport aux conceptions pédagogiques antérieures. Elle est caractérisée par le passage d'un apprentissage centré sur la transmission des connaissances (où l'accent est mis sur les savoirs et sur le formateur, premier responsable de leur enseignement) à une pédagogie qui définit les actions que l'apprenant devra être capable d'effectuer après ses apprentissages.

Sans prétendre rallier l'ensemble des théoriciens en matière d'éducation, le modèle constructiviste et socioconstructiviste d'apprentissage s'inscrit bien dans cette perspective. En effet, les nouveaux savoirs se développent progressivement, à la manière d'une construction. Ils sont bâtis sur les assises que sont les connaissances antérieures, et l'apprenant établit des réseaux qui lient les diverses réalités abordées. Son activité s'inscrit dans un environnement propice à cette appropriation et qui confère un sens à la formation.

Le socioconstructivisme, issu du constructivisme, ajoute la dimension relations humaines, interactions et questionnements mutuels dans la construction des connaissances et le développement des compétences.

Le guide méthodologique 4, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique* présente l'approche pédagogique de l'APC et met en évidence l'importance d'un **véritable projet éducatif** porté par le personnel d'un établissement de formation.

1.3 LES COMPÉTENCES

La définition du terme «compétence», présentée dans *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, est la suivante: «**regroupement ou ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail**». Une définition plus récente laisse plus de place à la mobilisation des savoirs et à l'évolution de la compétence dans le temps. On parle alors d'un **pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.**

Les compétences ne sont pas définies à l'occasion d'une analyse de situation de travail. La détermination et la description d'une compétence résultent plutôt d'une dérivation effectuée par une équipe de spécialistes.

On entend par dérivation un processus qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche logique qui permet de passer successivement de l'analyse d'éléments déterminés à la définition de nouveaux éléments en faisant dériver les seconds des premiers.

L'APC comporte deux niveaux de dérivation qui conduisent respectivement:

- à la formulation de l'énoncé des compétences;
- à la description de ces compétences.

La section 4 du guide méthodologique 2, *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*, présente la démarche menant à la détermination des compétences. Afin d'éviter une formation ou une démarche d'apprentissage centrée exclusivement sur les tâches de la fonction de travail, d'une part, et en vue de faciliter une meilleure prise en compte des notions de base ainsi qu'une meilleure intégration des savoirs et savoir-être, d'autre part, les compétences dégagées sont de deux types, soit les compétences particulières et les compétences générales.

Les **compétences particulières** sont directement liées à l'exécution des tâches et à une évolution appropriée au contexte de travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'un métier. Elles visent surtout à rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier.

Les **compétences générales** correspondent à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent généralement à leur exécution. Ces activités sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. Elles requièrent habituellement des apprentissages de nature plus fondamentale.

S'il existe des compétences spécifiques rattachées à des domaines de connaissance ou à des activités professionnelles, il existe aussi des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social qui transcendent les domaines et les activités et qui se situent au cœur du projet éducatif. Ces compétences sont appelées **compétences transversales**.

Les compétences transversales s'intègrent aux autres compétences et leur acquisition relève des situations d'apprentissage associées à ces autres compétences. Elles sont prises en considération durant toute la formation et se développent tout au long de la vie.

Les compétences transversales possèdent des caractéristiques particulières :

- elles ont un caractère générique ;
- elles peuvent continuer à se développer tout au long de la vie ;
- elles ont trait à la vie personnelle et professionnelle ;
- elles sont mises en œuvre à même les autres compétences du référentiel de formation.

Les compétences transversales sont présentées dans le deuxième encadré du guide méthodologique 4, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique*.

La conception d'un référentiel de métier-compétences se traduit par la présentation des compétences requises pour exercer une fonction de travail particulière. Certaines compétences, propres à la démarche de formation, pourront s'ajouter pour compléter les bases du **référentiel de formation** présenté dans le guide méthodologique 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*.

1.4 LA DESCRIPTION DES COMPÉTENCES

La description des compétences constitue l'essentiel du référentiel de formation. On doit d'abord déterminer de quelle façon chacune d'elles sera traduite dans le référentiel. Afin de rendre la formation explicite, les compétences doivent être décrites en respectant des techniques rigoureuses. Le choix de ces techniques n'est pas sans conséquence puisqu'elles découlent de différents courants pédagogiques et ont une incidence sur les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation retenues. Elles assurent une communication à la fois univoque, concise et efficace entre les concepteurs et les utilisateurs.

En formation professionnelle, la compétence sera traduite **en comportement, en situation**. La première technique (traduction de la compétence en comportement) correspond davantage à une pédagogie formelle où la compétence détermine les résultats attendus. La seconde technique (traduction de la compétence en situation) correspond à une pédagogie plus ouverte, centrée sur le cheminement de la personne. Dans ce dernier cas, les résultats peuvent varier d'une personne à l'autre.

Le choix de techniques aussi différentes, mais très complémentaires, vise à donner toute la latitude nécessaire pour satisfaire aux exigences d'ordre pédagogique ou pratique des divers référentiels de formation. La compétence définie en fonction d'un comportement est la plus courante, car elle permet, au terme de la formation, de bien cerner les résultats par rapport aux attentes, résultats identiques pour l'ensemble des apprenants.

La description de la compétence inclut la présentation de ses principaux éléments ainsi que son contexte de réalisation. Les critères généraux et particuliers de performance accompagnent les compétences traduites en comportement tandis que les situations de mise en œuvre et les critères d'engagement sont précisés pour les compétences traduites en situation.

1.5 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation se situe au cœur du processus de formation et d'apprentissage. L'approche par compétences place l'apprenant au centre de la démarche de formation, tout en le responsabilisant au regard de ses apprentissages. Il en résulte une modification de la conception même de l'évaluation qui comporte alors deux fonctions complémentaires, mais bien distinctes, soit l'appui à l'apprentissage et la sanction. **L'évaluation formative** soutient l'apprentissage par la mesure et l'évaluation de sa progression ; **l'évaluation de sanction** sert à déterminer si la compétence est acquise ou non au terme de la formation.

L'évaluation formative est désormais intégrée au processus d'apprentissage et elle s'exerce au quotidien. Il s'agit de recueillir des données afin de repérer les forces et les faiblesses des personnes en formation, de façon à revoir et à adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages. L'évaluation formative permet donc au formateur de fournir à l'apprenant la rétroaction nécessaire à la poursuite de son cheminement vers l'acquisition de la compétence. Elle sert à réguler l'enseignement grâce à l'information recueillie, et elle permet à l'apprenant d'ajuster ses efforts en fonction des renseignements reçus et de son autoévaluation.

L'évaluation formative vise à cerner le développement de savoirs, savoir-faire ou savoir-être ou à apprécier la mise en œuvre de la compétence dans des tâches ou des situations globales. Même si elle permet de recueillir des indices valables sur le cheminement vers l'acquisition de la compétence — et de positionner ainsi l'apprenant par rapport au développement de cette compétence —, l'évaluation formative associée aux apprentissages ne saurait servir aux fins de la sanction. Les résultats de cette évaluation constituent toutefois des indications précieuses du degré de préparation de l'apprenant à une épreuve servant à sanctionner la maîtrise d'une compétence.

L'évaluation de sanction permet d'observer la réalisation d'une tâche complète correspondant à la compétence visée. Elle mène à statuer sur l'acquisition ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages, et donc à déterminer la sanction appropriée.

Compte tenu de son importance et de ses impacts, l'évaluation doit reposer sur une démarche cohérente, rigoureuse et transparente. **Chaque apprenant est en droit de s'attendre à ce qu'elle soit juste et équitable.**

En formation professionnelle, l'évaluation représente un acte complexe qui doit conduire à l'attestation de la maîtrise de chaque compétence. Les épreuves proposées doivent faire appel à toutes les dimensions de la compétence, c'est-à-dire aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes, le tout intégré à une démonstration de la mise en œuvre de la compétence.

L'objectivité de l'évaluation repose sur les critères définis pour chaque compétence, que celle-ci soit traduite en comportement ou en situation. Dans le premier cas, ces critères sont tirés des critères particuliers et généraux de performance alors que dans le second cas, les critères d'engagement sont mis à profit. La liste des critères retenus et les seuils de réussite requis pour l'évaluation de chaque compétence sont connus et diffusés dès le début de la formation. Tous les critères liés à l'évaluation d'une compétence doivent être réussis selon les spécifications établies.

L'évaluation de sanction doit permettre de déterminer si une compétence est réussie ou échouée. En formation professionnelle, une compétence ne peut être réussie partiellement. Par exemple, on ne peut réparer les freins d'une automobile à 80% et considérer que l'on a satisfait aux attentes exprimées.

La notion de performance vient ici compléter l'évaluation critériée. Dans l'exécution d'une tâche, la performance du futur diplômé est celle attendue par les employeurs au seuil du marché du travail. Même si, en milieu de formation, elle répond à l'ensemble des critères d'évaluation de la compétence, cette performance pourra s'améliorer en cours d'emploi. Ainsi, pour reprendre notre exemple, le temps nécessaire pour réparer correctement (avec succès), les freins d'une automobile pourra passer de deux heures à une heure lorsque le nouveau diplômé aura développé sa dextérité et qu'il aura mieux maîtrisé l'ensemble des opérations. Enfin, notons que toutes les compétences d'un référentiel doivent être réussies pour obtenir le diplôme visé.

Un relevé de compétences pourrait être émis pour compléter l'information se rapportant au diplôme ou pour attester de la réussite d'une partie des compétences d'un référentiel de formation. L'introduction d'un relevé de ce type, complété par une brève description de l'ensemble des compétences conduisant au diplôme visé, pourrait constituer un premier document officiel susceptible de favoriser le cheminement professionnel d'une personne. Le quatrième encadré du guide méthodologique 5, *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation, traite du relevé de compétences*.

Ce guide méthodologique présente une démarche systématique visant à poser les bases de l'évaluation des apprentissages de chaque référentiel de formation. Il propose une approche pour déterminer les éléments à évaluer ainsi que la stratégie à mettre en œuvre pour y arriver. L'élaboration de tableaux de spécifications permet de présenter les principaux indicateurs, de préciser les critères d'évaluation de chaque compétence et de déterminer la nature, la portée et les conditions de réalisation des épreuves afférentes.

1.6 LES OUTILS DE CONCEPTION ET D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUES

Les guides méthodologiques présentent quelques outils destinés à appuyer la conception des divers référentiels et du matériel pédagogique correspondant ainsi que la planification et la réalisation de la formation.

Les méthodologues utilisent, entre autres, deux outils spécialisés pour la conception des référentiels de métier-compétences, de formation et d'évaluation. Il s'agit de la matrice et de la table de correspondance, présentées dans le guide méthodologique 2, *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*, et repris par la suite dans les guides 3 et 5 traitant de la conception et de la réalisation des référentiels de formation et de l'évaluation. L'utilisation d'une matrice facilite la dérivation des compétences alors que la table de correspondance conduit à la production d'un journal de bord. Ce journal permet de transcrire les principales décisions et de conserver les informations prises en considération lors de la conception et de la description de chaque compétence. Il est alors plus facile de retracer et d'expliquer les décisions qui ont conduit à retenir ou à écarter certains éléments.

Le logigramme d'acquisition des compétences présenté dans le guide méthodologique 3 se traduit par une représentation schématique de l'ordre d'acquisition des compétences. Cet outil facilite la planification de la formation et met en évidence l'articulation et l'interdépendance des compétences. Le chronogramme de réalisation de la formation présenté dans les guides méthodologiques 4 et 6, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique* et *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, reprend les bases du logigramme en y ajoutant des informations sur la durée et la répartition de la formation dans le temps. Cet outil sera utilisé pour la planification de la formation, l'élaboration de la tâche et la mise au point de la séquence d'intervention de chaque formateur.

Une formation professionnelle de qualité exige que l'on dispose d'un minimum de moyens: installations physiques, équipements et matières d'œuvre. Le guide méthodologique 6 définit les bases de l'organisation physique et matérielle nécessaire pour procéder à l'implantation d'un référentiel de formation. Il présente également certaines approches pouvant favoriser une utilisation optimale de ces ressources ou palier, en partie, l'absence de certaines d'entre elles. Dans tous les cas, il est cependant important de s'assurer que les moyens essentiels au développement des compétences sont disponibles.

1.7 LE PROJET ÉDUCATIF

L'élaboration d'un projet éducatif implique la prise en considération des spécificités de la formation offerte par l'établissement, des caractéristiques des personnes en cause, des ressources physiques et matérielles disponibles, de la nature du partenariat avec le milieu du travail et du contexte général.

Le projet définit les intentions pédagogiques et les stratégies éducatives à mettre en place pour l'ensemble de la formation professionnelle, plus spécifiquement pour chaque filière de formation offerte par l'établissement.

Les intentions pédagogiques sont des visées éducatives qui découlent du projet éducatif et qui servent de guides pour les interventions auprès de l'apprenant. Elles touchent généralement des dimensions significatives du développement personnel et professionnel des apprenants, dimensions qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites dans les buts du référentiel ou dans les compétences retenues. Elles incitent le personnel formateur à intervenir dans une direction donnée, chaque fois qu'une situation s'y prête. C'est l'occasion de mettre en évidence la place que devraient occuper les compétences transversales en prenant en considération les caractéristiques des apprenants et la nature de la formation offerte.

Le guide méthodologique 4, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique*, expose également une démarche d'élaboration des fiches de suggestions pédagogiques. Ces fiches constituent la principale partie d'un guide pédagogique. Elles présentent, pour chaque compétence, les savoirs liés, c'est-à-dire les apprentissages essentiels et significatifs que l'apprenant doit faire pour mettre en œuvre et assurer l'évolution de la compétence. Elles fixent les balises qui renseignent sur l'étendue et les limites des savoirs liés et suggèrent les principales activités d'apprentissage à mettre en œuvre.

2 | Adaptation de la démarche d'ingénierie pédagogique

2.1 LA SITUATION DES JEUNES DÉSCOLARISÉS

En matière d'éducation de base, les efforts consentis au cours des deux dernières décennies par les pays en développement portent leurs fruits. Un nombre sans précédent de jeunes arrivent aujourd'hui à franchir le seuil de l'alphabétisation pour accéder aux études secondaires. Cependant, la majeure partie de ces personnes ne compléteront ou ne dépasseront pas le second cycle de la formation générale. La formation professionnelle constitue une voie privilégiée pour permettre à ces jeunes d'accroître leur autonomie et d'accéder à un emploi, et ce, en fonction des besoins du marché du travail.

La maîtrise des compétences requises pour exercer un métier conduisant à une fonction de niveau « ouvrier qualifié » exige une formation générale de base qui compte entre neuf et douze années de scolarité. Les jeunes déscolarisés, qui quittent l'école avant d'avoir complété le premier cycle du primaire ou ceux qui abandonnent au début du secondaire, ne satisfont pas à ces conditions et ne peuvent s'inscrire directement à une formation professionnelle.

Les principales solutions qui se présentent alors pour faciliter leur insertion socioprofessionnelle sont : les systèmes mixtes de formation générale et de formation professionnelle, l'apprentissage et la formation conduisant à des petits métiers ou métiers semi-spécialisés.

La première solution consiste à offrir à des jeunes de 14 ou 15 ans qui connaissent certaines difficultés de cheminement scolaire la possibilité d'entreprendre une formation professionnelle dans un des domaines les moins exigeants en matière de formation générale de base, tout en poursuivant leur formation générale. Au terme d'une formation mixte de trois ou quatre ans, ils auront acquis, en formation générale, les notions de base nécessaires pour exercer l'ensemble des compétences du métier tout en ayant complété une formation professionnelle.

L'apprentissage représente également, pour les jeunes déscolarisés, une possibilité de poursuivre une démarche de formation-insertion en milieu de travail. Bien encadrés et soutenus à la fois par le système de formation et par les employeurs, ces jeunes peuvent, au terme d'un cheminement d'une durée qui varie en général de trois à six ans, acquérir la majorité des compétences requises pour exercer un métier qualifié.

La troisième approche consiste à mettre au point une formation minimale conduisant à l'exercice d'un petit métier ou métier semi-spécialisé. **Un petit métier ou métier semi-spécialisé est composé de tâches concrètes, peu complexes et surtout répétitives.** Le travail implique le respect de consignes écrites ou verbales détaillées, mais simples, et demande généralement une supervision immédiate. Les tâches propres au métier semi-spécialisé sont exécutées dans des situations habituelles. Les interventions sont, le plus souvent, de l'ordre de la manipulation et de la manutention.

On distingue deux catégories de métiers semi-spécialisés : ceux reliés à une fonction de travail de la formation professionnelle et ceux qui n'ont aucun lien direct avec une fonction de travail de ce type. Dans la première catégorie, certaines compétences se trouvent partagées entre les deux types d'emplois. Ces compétences ont trait aux fonctions d'assistance ou d'aide, par exemple aide-maçon, aide-boulangier, aide-pâtisier, etc. Dans la seconde, les fonctions de travail sont de type semi-spécialisé, mais ne reprennent pas une partie du champ d'intervention d'un métier spécialisé. On pense par exemple à des occupations comme gardien de troupeau, préposé à la livraison, journalier d'usine, manœuvre, préposé à l'entretien ménager, réparateur de bicyclette, etc.

Les deux premières possibilités d'insertion professionnelle que sont la formation mixte et l'apprentissage s'inscrivent directement dans la formation professionnelle. Leurs modes d'organisation varient de la formation générale et professionnelle à temps plein à la formation et apprentissage en alternance (établissement de formation et entreprise) ou encore à l'apprentissage en entreprise. La démarche de formation peut être adaptée pour mieux prendre en considération le profil des apprenants. Cependant, le processus d'ingénierie pédagogique est le même puisqu'il conduit à une formation menant à l'un ou l'autre des métiers de la formation professionnelle.

Le développement de la formation menant à des petits métiers ou métiers semi-spécialisés exige une adaptation de ce processus. Ces formations **ne permettent pas la maîtrise de l'ensemble des compétences d'une fonction de travail de niveau « ouvrier qualifié »**. Il est donc important de bien distinguer les deux types de formation par la délivrance de diplômes distincts, de façon à éviter toute confusion aussi bien de la part des apprenants que de celle des employeurs. La situation des jeunes déscolarisés, et plus particulièrement le processus d'ingénierie associé à des formations menant à des métiers semi-spécialisés, ont été mis en évidence sous forme d'encadrés dans les deux premiers guides méthodologiques, *Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires* et *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*.

2.2 LA PRISE EN COMPTE DE L'INFORMEL

L'économie informelle fait partie de la réalité de tous les pays du monde. Son importance varie selon les milieux et les environnements. Dans les pays en développement, elle occupe une plus grande place puisqu'une proportion importante des activités de plusieurs secteurs économiques y est associée. Du fait de la nature même de ces activités, il existe peu d'informations permettant de décrire les caractéristiques de cette économie et de déterminer les besoins de formation qui en découlent.

De façon générale, il n'existe pas de différences méthodologiques dans le processus de développement de référentiels de formation conduisant à des emplois similaires, exercés dans les secteurs formel ou informel. Cependant, le contexte de travail et la structuration des emplois diffèrent sensiblement d'un secteur à l'autre. La maîtrise de compétences complémentaires liées au domaine de l'entrepreneuriat constitue alors un atout pour mieux gagner sa vie.

Les guides méthodologiques prennent en compte la situation des emplois déployés dans l'économie informelle, particulièrement pour la réalisation des études de planification (guide méthodologique 1, *Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires*) et l'analyse de la situation de travail (AST) (guide méthodologique 2, *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*).

3 | Adoption d'un cadre méthodologique national

Les guides méthodologiques constituent des outils de travail ou de référence destinés à faciliter la production ou l'adaptation d'outils similaires dans les pays qui amorcent une démarche de refondation ou de réforme en profondeur de leur système de formation professionnelle.

Il revient à chaque pays d'adapter ces guides en prenant notamment en considération l'environnement légal et réglementaire, le partage des responsabilités entre les ministères et les structures sous tutelle, le contexte administratif, la nature et l'importance du partenariat, la disponibilité de l'expertise technique et pédagogique ainsi que des ressources financières. Ces adaptations devraient cependant toujours viser le respect de la logique de l'approche par compétences et la rigueur de la démarche devant conduire à la réalisation des productions découlant de l'ingénierie pédagogique.

L'adoption d'un cadre méthodologique visant à présenter et à gouverner l'élaboration des documents de l'ingénierie pédagogique permet d'officialiser la démarche et de définir le statut et la portée de chacune des productions. Le contenu d'un tel cadre peut varier selon les contextes rencontrés et pourrait, par exemple, s'appliquer aux éléments suivants :

- les fondements de la formation professionnelle ;
- la réglementation qui conditionne la réalisation de la formation ;
- les principales productions issues de l'ingénierie pédagogique et leurs modalités de réalisation ;
- le contenu d'application obligatoire ou facultative ;
- le processus d'implantation des référentiels de formation et d'évaluation.

Les fondements de la formation professionnelle

Le guide méthodologique 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*, présente les fondements, les finalités, les orientations de base et les buts généraux de la formation professionnelle.

La réglementation

Partie intégrante du cadre légal, la réglementation précise les principales caractéristiques de la formation ainsi que les conditions de sa réalisation. Elle régit donc la production des documents issus de l'ingénierie pédagogique. Les éléments les plus déterminants qui encadrent l'élaboration des divers référentiels et guides sont :

- les conditions générales et particulières d'accès à la formation (âge, formation générale de base, exigences liées à chacun des référentiels de formation) ;
- les diplômes offerts et leurs caractéristiques (formation professionnelle de base, formation technique, apprentissage, etc.) ;
- la durée des formations (liée au type de diplôme ou à la nature de la formation) ;
- les modes d'organisation (formation professionnelle, formation mixte ; générale et professionnelle, apprentissage, etc.).

Les conditions d'accès et la nature des diplômes sont habituellement présentées dans l'énoncé de politique de la formation professionnelle. (Voir à ce sujet le contenu du premier cahier de *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*). Le guide méthodologique 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*, traite de la détermination des durées de formation attribuées à chaque compétence. Les modes d'organisation sont présentés dans le guide 6, *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*.

Les principales productions

Les guides méthodologiques visent à appuyer la réalisation d'un certain nombre de documents, soit: les études sectorielles, les études préliminaires, les rapports d'analyse de situation de travail, les référentiels de métier-compétences, les référentiels de formation, les guides pédagogiques, les référentiels d'évaluation et les guides d'organisation pédagogique et matérielle. Le cadre méthodologique devrait déterminer le statut de chacune de ces productions.

Les principales modalités de réalisation des documents sont également inscrites dans le cadre méthodologique, l'accent étant mis sur celles des référentiels. Il est en effet important de préciser le partage des responsabilités, les étapes de production, la nature de la collaboration avec le milieu du travail ainsi que la démarche de validation du contenu des documents. Chacun des guides méthodologiques apporte des précisions et des suggestions à ce sujet.

Le cadre méthodologique devrait également énoncer la procédure d'approbation et d'officialisation des référentiels — procédure retenue par le ministère ou l'organisme responsable — et la phase d'expérimentation et d'ajustement de leur contenu, s'il y a lieu.

Le contenu d'application obligatoire ou facultative

Dans les guides méthodologiques de l'OIF, les études présentent de l'information destinée à faciliter la planification du développement de la formation et la prise de décision alors que l'objectif des guides est d'appuyer la réalisation de la formation.

Le terme «référentiel» est réservé aux documents de base qui comportent des éléments d'application obligatoire. L'orientation de retenir trois référentiels de cette nature (métier-compétences, formation et évaluation) rejoint les travaux réalisés par les pays francophones d'Europe dans le cadre du CEDEFOP³. Le sixième encadré du guide méthodologique 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*, et le deuxième encadré du guide méthodologique 5, *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation*, présentent des suggestions de répartition des composantes obligatoires ou facultatives pour la formation et pour l'évaluation des apprentissages.

³ Voir à ce sujet le site Internet suivant: <http://www.centre-inffo.fr/CEDEFOP.html>

Le processus d'implantation des référentiels de formation et d'évaluation

Le cadre méthodologique devrait finalement préciser les principales étapes de l'implantation d'un nouveau référentiel de formation ou d'un référentiel revu en profondeur. La démarche d'implantation devrait, au minimum, inclure les étapes suivantes :

- un état de situation des établissements de formation et la détermination des besoins en matière de personnel, (audit des ressources humaines, physiques et matérielles);
- une présentation du contenu du référentiel de formation, du référentiel d'évaluation et des principaux documents afférents;
- une mise à niveau des compétences des formateurs, (perfectionnement pédagogique et technique);
- une mise à niveau des ressources physiques et matérielles.

Le cadre méthodologique devrait également établir un partage des responsabilités et les principales règles encadrant l'évaluation des apprentissages. Le quatrième encadré du guide méthodologique 6, *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, présente une démarche détaillée d'implantation d'un référentiel de formation.

4 | Éléments clés et contextes de mise en œuvre

4.1 DES MODES D'ORGANISATION ET DES MOYENS DIVERSIFIÉS

Une refondation ou refonte en profondeur d'un système de formation professionnelle doit prendre en considération les fondements et les caractéristiques des systèmes éducatifs en place ainsi que les choix politiques antérieurs. Elle doit également composer avec les moyens tant humains que financiers disponibles. L'introduction de l'APC est cependant l'occasion de poser un diagnostic d'ensemble sur la situation du système de formation en place, diagnostic qui peut conduire à actualiser les choix politiques et à redéfinir l'encadrement légal et réglementaire.

La situation diffère largement d'un pays à l'autre. Certains systèmes de formation sont centrés exclusivement sur la formation professionnelle alors que d'autres y intègrent des objectifs de formation générale. Certains systèmes de formation sont entièrement déployés en établissement et d'autres associent formation en établissement, formation en entreprise et régimes d'apprentissage selon des modes variés comme l'alternance, la concomitance, etc. Dans quelques pays, la formation conduisant à un diplôme d'État relève exclusivement d'institutions publiques alors que dans d'autres, les champs d'intervention sont partagés entre les secteurs public et privé de formation.

Plusieurs pays associent des objectifs de formation générale à la formation professionnelle afin de rendre cette dernière plus accessible aux jeunes de 14 ou 15 ans qui manifestent moins d'intérêt pour la formation générale et qui souhaitent accéder rapidement à un métier leur permettant de gagner leur vie. L'objectif d'une telle orientation peut également viser la mise en place de passerelles entre la formation professionnelle conduisant à une fonction d'ouvrier qualifié et la formation que doivent recevoir les techniciens ou techniciens supérieurs, ou encore entre cette formation de type technique et l'enseignement universitaire.

Dans tous les cas, l'approche pédagogique devra être ajustée pour prendre en considération l'âge et le profil des apprenants. La durée de la formation sera également adaptée, passant par exemple d'une ou deux années de formation professionnelle à deux ou quatre années de formation mixte si le calendrier est partagé à parts égales entre la formation générale et la formation professionnelle. Le guide méthodologique 6, *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, présente quelques scénarios permettant de concilier divers modes d'organisation de la formation.

Les guides méthodologiques traitent exclusivement de l'ingénierie pédagogique de la formation professionnelle. Le contenu des documents est centré sur les compétences professionnelles. Il revient à chaque pays d'adapter ce contenu aux orientations et à l'environnement politique et institutionnel qui lui est propre.

Des ressources minimales appropriées doivent être déployées pour la formation professionnelle. On doit tenir compte des ressources humaines, financières, physiques et matérielles disponibles. Dans la majorité des pays en développement, l'accès aux ressources peut s'avérer problématique. Il est donc important d'explorer systématiquement les formes possibles de contribution à la mise en œuvre de la formation. Dans les divers scénarios envisagés, on devra tenir compte, en plus de la contribution de l'État, de la possibilité d'obtenir la collaboration d'organismes locaux et communautaires, d'organismes non gouvernementaux (ONG) et d'entreprises diverses. La contribution de l'établissement de formation pourrait se traduire par la réalisation d'activités pouvant générer des revenus autonomes. Le guide méthodologique 6, *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, présente diverses possibilités en ce sens.

4.2 UNE EXPERTISE MÉTHODOLOGIQUE À CONSOLIDER

L'un des points névralgiques de la mise en œuvre de l'APC est la consolidation du savoir-faire méthodologique associé à l'ingénierie pédagogique. La qualité de l'analyse de l'environnement économique et du marché du travail est déterminante lorsque vient le moment de fixer les priorités d'intervention et d'assurer une meilleure adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail. Il en va de même de la qualité des référentiels de métier-compétences, de formation et d'évaluation ainsi que des divers documents pédagogiques du curriculum qui auront un impact direct sur la formation.

La constitution d'une équipe d'experts en gestion de projet, experts qui maîtrisent les différents processus et méthodes de conception et d'élaboration du matériel pédagogique, constitue une étape clé dans la mise en place d'une réforme du système de formation professionnelle d'un pays. Leur intervention intègre une démarche d'analyse de la qualité et d'amélioration continue. Elle permet de produire le matériel pédagogique de base qui sera mis à la disposition des formateurs. Les experts seront responsables de sa mise à jour et de son évolution en fonction des résultats atteints et des changements qui surviendront dans l'environnement. Le troisième encadré du guide méthodologique 2, *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*, présente cette thématique qui est reprise et complétée dans chaque guide méthodologique.

4.3 LES RESSOURCES HUMAINES AU CŒUR DU SYSTÈME DE FORMATION

Tous les efforts de l'ingénierie pédagogique convergent vers un seul objectif: appuyer et encadrer le travail du personnel des établissements de formation, et plus particulièrement celui des formateurs. La contribution de ces derniers est décisive par rapport à la réussite de la mise en œuvre d'un référentiel de formation.

L'implantation d'un référentiel de formation est l'occasion de faire le point sur les compétences et les besoins de perfectionnement des formateurs en place. L'introduction d'un nouveau référentiel ou la modification de référentiels existants doit s'accompagner de perfectionnements techniques et pédagogiques des formateurs. Ces changements pourront nécessiter une révision du profil d'embauche des futurs formateurs. Une étude sur la possibilité de recourir à des moyens palliatifs pour assurer l'accès aux compétences non disponibles pourrait être entreprise, tout en poursuivant le perfectionnement du personnel en place.

Plusieurs autres formules peuvent être mises à contribution pour appuyer les équipes responsables de la formation. Mentionnons, entre autres, l'introduction de conseillers pédagogiques dans les établissements de formation. Ces personnes interviennent dans la mise en place du projet éducatif d'un ou de quelques établissements. Elles sont également chargées du soutien à l'implantation des référentiels de formation, de l'accompagnement des formateurs relativement à la planification et à la préparation du matériel didactique ainsi qu'à l'élaboration et à l'application du matériel d'évaluation.

Il est nécessaire de poursuivre la création de matériel didactique au-delà des guides pédagogiques. La conception de cours et de leçons, le développement de matériel pour soutenir la tenue des travaux pratiques et l'évaluation des apprentissages sont indispensables pour offrir une formation de qualité. Souvent, la réalisation de ce matériel relève uniquement des formateurs et des établissements de formation. Un effort supplémentaire de la part de l'État serait de nature à mieux soutenir les formateurs qui présentent certaines carences en pédagogie et qui ont une expérience limitée de la formation professionnelle.

Le guide méthodologique 6, *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, expose différentes approches pouvant permettre d'appuyer la mise en œuvre locale de la formation.

4.4 L'IMPORTANCE DES PARTENARIATS

La formation professionnelle trouve ses origines et ses finalités dans le marché du travail, comme il a déjà été mentionné. Cette relation entre ces deux entités est même plus étroite encore. Dans les faits, la formation professionnelle ne pourrait être développée et réalisée sans un solide partenariat entre les employeurs et les milieux de formation. Par ailleurs, les entreprises et le milieu du travail en général tirent avantage d'une formation professionnelle de qualité aussi bien en matière de recrutement et de renouvellement que de perfectionnement de leur main-d'œuvre.

Certaines étapes charnières conditionnent la réforme de la formation professionnelle d'un pays ou, plus simplement, la révision d'un référentiel de formation. Les moments qui mobilisent les principaux partenaires du milieu du travail et qui sont les plus déterminants sont :

- l'analyse du marché du travail et la définition des priorités d'intervention ;
- le suivi de l'évolution des emplois et des conditions de travail (veille sectorielle) ;
- la réalisation des analyses de situation de travail (AST) et la validation des référentiels de métiers-compétences et de formation ;
- l'appui à la promotion de la formation ;
- la réalisation des stages en entreprise et, s'il y a lieu, la formation en entreprise et/ou en micro-entreprises en milieu informel.

La collaboration entre les employeurs et divers organismes locaux et régionaux peut s'étendre à la gestion des établissements et à l'utilisation des ressources physiques et matérielles mises à leur disposition.

Si l'on veut consolider la gestion d'un système de formation, il importe de bien cerner les attentes et les besoins des gestionnaires responsables des établissements de formation et de formaliser les modalités de collaboration avec les entreprises et le milieu du travail.

Le rôle primordial des partenaires dans la réforme et le pilotage de la formation professionnelle est traité globalement dans *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*. Le guide méthodologique 1, *Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires*, présente les besoins d'information sur la situation et les caractéristiques du marché du travail nécessaires pour établir la planification, entreprendre les travaux d'ingénierie pédagogique et suivre l'évolution des emplois dans ces secteurs d'activité. La collecte de l'information pertinente ne peut avoir lieu sans une collaboration étroite de l'ensemble des entreprises et organismes concernés.

La description de la fonction de travail repose sur un nombre restreint de personnes qui maîtrisent les compétences du métier visé et qui sont représentatives du milieu de travail où ces fonctions sont exercées. Sans la collaboration des entreprises en cause, il serait difficile d'effectuer une analyse de situation de travail et de valider le contenu des référentiels de métier-compétences et de formation. Les modalités de cette collaboration sont présentées dans les guides méthodologiques 2 et 3, respectivement intitulés *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences* et *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*.

Les entreprises et les représentants du monde du travail peuvent participer directement à la promotion de la formation professionnelle et contribuer ainsi à sa valorisation auprès des jeunes, de leurs parents et du grand public. Des actions concertées peuvent être menées aussi bien sur le plan central que sur le plan local. Ces interventions, réalisées conjointement avec les partenaires du marché du travail, sont particulièrement indiquées lorsqu'on est en présence de formations peu connues ou affectées de déséquilibre important entre l'offre et les besoins de formation (pénuries relatives ou sévères).

La réalisation de la formation nécessite une étroite collaboration entre les entreprises et les établissements de formation. La tenue de stages en entreprise et l'aide à la formation — apportée par les entreprises lorsque les moyens mobilisés s'avèrent insuffisants pour répondre aux standards du milieu de travail — reposent sur un partenariat essentiel pour la mise sur pied d'une formation de qualité. Cette situation se présente avec plus d'acuité dans les pays en développement où les moyens font généralement cruellement défaut. En plus d'exposer les bases et les principaux éléments d'un partenariat efficace et nécessaire pour assurer la réalisation de la formation, le guide méthodologique 6, *Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, présente divers scénarios permettant de pallier, du moins partiellement, les principales carences en ressources physiques et matérielles.