

COLLOQUE 10<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE DE  
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



*Actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel*

*de l'Association québécoise de pédagogie  
collégiale*

*Le Château Frontenac  
Québec*

*30, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 1990*

**Comment, dans le plan de cours, préciser  
les objectifs pour favoriser la compétence?**

par

**France FONTAINE,  
conseillère pédagogique  
à l'Université de Montréal  
(Service pédagogique)**

**Atelier 4.5**

## COMMENT, DANS LE PLAN DE COURS<sup>1</sup>, PRÉCISER LES OBJECTIFS POUR FAVORISER LA COMPÉTENCE?

France Fontaine

Il est important d'indiquer à l'étudiant les apprentissages qui sont visés par l'enseignement. Le plan de cours comprend donc habituellement la mention de l'objectif général (ou des objectifs généraux). Un objectif général est un énoncé qui donne une ligne directrice au cours, qui indique la formation visée par le cours. L'objectif général permet de voir de quelle façon le cours respecte l'orientation du programme.

Par exemple, l'objectif général suivant: "le cours vise à former des gens capables d'analyser des bilans comptables" donne au cours une direction différente de celle qui serait donnée par cet autre objectif: "Le cours vise à former des gens capables de produire des bilans comptables". En effet, la production et l'analyse de bilans comptables sont des activités bien différentes.

On explicite ensuite les objectifs généraux en objectifs spécifiques pour indiquer plus clairement ce qu'on attend de l'étudiant à la fin du cours en termes de comportements observables<sup>2</sup>. L'énoncé d'un objectif spécifique comprend au moins trois parties: un sujet (l'étudiant), un verbe d'action (le comportement observable qui est attendu) et un complément (le contenu).

Le fait qu'un objectif spécifique soit exprimé en fonction de l'étudiant incite à penser en termes d'apprentissage de l'étudiant plutôt qu'en termes d'enseignement du professeur.

Le verbe d'action (ex.: définir, expliquer, démontrer, comparer, organiser) permet de préciser une capacité observable chez l'étudiant. Il vaut mieux éviter, dans les objectifs spécifiques, des termes tels que connaître, savoir, comprendre et se familiariser: ces termes prêtent à diverses interprétations et il faut spécifier ce qu'on attend de la personne qui connaît, sait, comprend ou se familiarise afin d'inférer qu'elle connaît, sait, comprend ou s'est familiarisée. Des termes aussi vagues renvoient plutôt à des objectifs généraux. Ainsi, au lieu de dire que "L'étudiant en sciences de l'éducation se familiarisera avec la notion d'objectif spécifique", on dira plutôt que cet étudiant "sera capable de reconnaître si un objectif est spécifique ou non" ou, encore, "sera capable de rédiger des objectifs spécifiques" selon ce qu'on attend de l'étudiant qui s'y est familiarisé.

---

<sup>1</sup> Tiré de : Fontaine, F., *Le plan de cours*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1989, 23 p.

<sup>2</sup> Pour faciliter la rédaction de tels objectifs, voir : Fontaine, F., *Les objectifs d'apprentissage*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1989, 110 p.

Enfin, un objectif comprend un contenu. Néanmoins, un même contenu peut être associé à des verbes d'action différents conduisant ainsi à des objectifs distincts. Par exemple, dans un cours de bibliothéconomie, le même contenu, soit "types de réseaux d'information documentaire", peut être associé à des verbes d'action pour former les objectifs suivants: "l'étudiant sera capable d'énumérer différents types de réseaux d'information documentaire", "l'étudiant sera en mesure de comparer différents types de réseaux d'information documentaire ou, encore, "l'étudiant sera capable de choisir, pour un besoin donné, le type de réseau d'information documentaire approprié".

Il peut être important que l'objectif fasse mention des conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester (ex.: avoir droit ou non à une liste de formules, avoir un temps limité pour effectuer une tâche) ou des critères qui serviront à déterminer si l'objectif est atteint ou non (ex.: réussir 8 des 10 problèmes présentés, effectuer une mesure avec un degré d'erreur inférieur à 0,001).

Il existe diverses façons de présenter les objectifs dans un plan de cours. On peut, par exemple, présenter les objectifs généraux du cours, puis regrouper sous chacun de ceux-ci les objectifs spécifiques qui les précisent. Pour les programmes de formation professionnelle, on peut penser à regrouper les objectifs en fonction des différentes tâches de l'acte professionnel auxquelles ces objectifs se rattachent.

Si les objectifs sont assez nombreux, on pourrait aussi les regrouper par thèmes ou pour chacune des périodes de trois heures de cours, si le cours se découpe de cette manière. Il pourrait également s'avérer pertinent, dans un tel cas, d'indiquer quels sont les objectifs prioritaires.

Il est utile d'analyser les objectifs produits<sup>1</sup> de façon à s'assurer qu'ils correspondent bien au niveau de formation requis. Par exemple, au niveau universitaire, on pourrait s'attendre à des objectifs non seulement reliés à la connaissance et à la compréhension, mais également à l'application, à l'analyse, à la synthèse et au jugement critique. Dans un programme professionnel où l'étudiant devra entrer en contact avec le public, on peut penser à des objectifs liés aux attitudes. Si tous les cours n'ont pas à inclure des objectifs reliés aux aspects psychomoteurs, ceux qui exigent, par exemple, la dextérité manuelle devraient comporter ce type d'objectifs.

---

<sup>1</sup> Pour divers outils d'analyse des objectifs, voir : DeLandsheere, G., DeLandsheere, V., *Définir les objectifs de l'éducation*, 5<sup>e</sup> édition. Paris, Presses universitaires de France, 1984, 340 p.

Il faut faire en sorte que le souci de précision des objectifs ne se traduise pas au détriment de la pertinence de ceux-ci: il peut, en effet, s'avérer plus facile de préciser des objectifs cognitifs reliés à la connaissance et à la compréhension que des objectifs liés à la synthèse, au jugement critique ou au développement d'attitudes. Par ailleurs, il convient de souligner que les objectifs spécifiques peuvent permettre à chaque étudiant de donner une réponse personnelle, Il peut s'agir d'illustrer par des exemples de son cru, de résumer, de proposer une solution novatrice, etc.

Voici d'ailleurs cette grille telle qu'on la retrouve sur chacune des matrices de programme du collège:

### GRILLE D'ÉVALUATION

4	C	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut diriger d'autres personnes au cours de son travail.
	B	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut faire preuve d' <b>initiative</b> ou d'une <b>capacité d'adaptation</b> face à certaines situations difficiles.
	A	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté en manifestant une <b>qualité</b> et une <b>vitesse d'exécution</b> remarquables.
3		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut s'exécuter <del>sans</del> aide ni supervision.
2		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté, mais a besoin <b>périodiquement</b> d'aide ou de supervision.
1		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de <b>certaines tâches</b> reliées à cette habileté, mais a besoin d'aide ou de supervision pour maîtriser l'habileté dans son ensemble.

On a ainsi remplacé le bulletin traditionnel par cette formule critériée grâce à laquelle l'étudiant et le formateur conviennent du degré de maîtrise manifesté en regard d'une habileté donnée. Ensuite ils inscrivent le chiffre correspondant à leur évaluation, avec leurs initiales, dans l'espace approprié sur la matrice du programme. De telle sorte que ce papier, qui avait servi à accueillir l'étudiant au collège et qui l'avait accompagné tout au long de sa démarche, lui sert également de certificat au terme de ses apprentissages.

### CONCLUSION

Ainsi se termine notre survol du projet éducatif mis en place au Holland College. Nous espérons avoir fait ressortir, malgré la rapidité du parcours proposé, combien le système observé évolue en faisant preuve de **cohérence** et de **pragmatisme**. Car ces deux traits caractérisent assez bien cette expérience. En vingt ans, on semble davantage s'être appliqué à mettre au point une formule efficace et harmonieuse plutôt qu'à esquisser des devis articulés sur de longues considérations théoriques. C'est une vision résolument empirique des choses qui paraît avoir guidé les responsables tout au long de leur démarche.

Mais cohérence et pragmatisme ne signifient pas vision étroite et conception utilitaire de l'éducation. On a sans doute pu s'en rendre compte en examinant l'un ou l'autre des volets du système de formation mis en place au Holland College.

En effet, on est en face d'un projet qui place l'étudiant au centre du système en lui donnant tous les moyens pour qu'il gère lui-même ses apprentissages et soit responsable de son développement personnel et professionnel. Ce faisant, on lui rappelle qu'il doit définir son projet en regard des exigences du monde du travail et que celles-ci se traduisent en compétences aussi bien générales que spécifiques. On évite ainsi les pièges d'une orientation trop pointue et utilitaire de la formation.

En terminant, nous voudrions signaler un dernier résultat qui témoigne d'un autre aspect de la réussite du Holland College et vient en quelque sorte compléter notre tableau. Il concerne le taux de participation et de persévérance des étudiants qui, comme on le sait, sont au coeur de ce système.

D'aucuns pourraient croire que dans un tel contexte d'enseignement individualisé le décrochage et les abandons sont fréquents. Or on constate justement le contraire. Dans la plupart des programmes, on affiche un taux de participation maximum et, pour l'ensemble du collège, le taux de décrochage est excessivement faible: il voisine à peine les 7 p. cent. Ces chiffres font rêver... surtout si on en évoque d'autres plus près de nous. Ainsi, dans son dernier rapport annuel<sup>(1)</sup>, le Conseil supérieur de l'éducation fait état de ce qu'au collégial seulement 60 p. cent de nos étudiants obtiennent un D.E.C. Même si des chiffres semblables n'ont souvent d'autre valeur qu'indicative, on aurait tort de les ignorer. D'autant que d'autres expériences qui se déroulent non loin de nous se révèlent fructueuses et pleines de promesses.

*Gilles Tremblay*

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle: par-delà les influences, un cheminement personnel*, Québec, Gouvernement du Québec, 1989, p. 49.

## **LE SYSTÈME D'APPRENTISSAGE ANGLO-ÉCOSSAIS: UN MODÈLE DE FORMATION ET DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLES CENTRÉ SUR LES COMPÉTENCES**

Au mois de mai 1988, une délégation québécoise se rendait en Écosse et en Angleterre pour analyser les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles qu'on a entrepris d'y implanter au cours des dernières années. Les objectifs poursuivis au cours de cette mission étaient les suivants:

- . Le premier visait à acquérir la connaissance la plus complète possible des réformes en cours au Royaume-Uni, d'en faire l'analyse, notamment au chapitre de la formation fondamentale et de vérifier jusqu'à quel point elles étaient susceptibles d'apporter des solutions aux problèmes suscités ici par l'implantation de la reconnaissance des acquis.
- . Le deuxième objectif était de déterminer, le cas échéant, quels éléments de ces systèmes pourraient éventuellement être adaptés au Québec de manière à pouvoir en faire l'expérimentation.

Un compte rendu détaillé de cette mission a déjà été publié sous le titre: *Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*<sup>(1)</sup>. C'est pourquoi dans le cadre du présent atelier, nous nous limiterons à rappeler les grandes lignes de ce rapport. Nous tenterons surtout de discuter de l'intérêt que pourraient comporter ces réformes pour le Québec. Voici donc le plan de notre exposé assorti d'une conclusion générale et de quelques références bibliographiques.

### **INTRODUCTION**

Les problèmes que posent les programmes actuels particulièrement en ce qui concerne la reconnaissance des acquis et examen des pistes de solution que représentent les modèles de formation centrés sur les compétences.

### **PREMIÈRE PARTIE: LA RÉFORME ÉCOSSAISE, LE CERTIFICAT NATIONAL**

1. Origine, objectifs et implantation de la réforme
2. Éléments et fonctionnement du système
3. Résultats atteints et développements entrepris
4. Problèmes rencontrés

### **DEUXIÈME PARTIE: LA RÉFORME ANGLAISE**

1. Principaux objectifs de cette réforme
2. Éléments et fonctionnement du nouveau système
3. Avantages du nouveau système et développements prévus
4. Problèmes rencontrés

(1) Cf. Robert ISABELLE, *Une révolution tranquille au Royaume-Uni: De nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*, Montréal, F.I.R.A.C., Fédération des cégeps, 1989, 180 p.

## CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'analyse des réformes écossaise et anglaise suggère deux grandes conclusions. La première est que ces réformes, surtout sous leur forme intégrée, constituent des modèles hautement intéressants ou pertinents pour le Québec. La seconde est que, par voie de conséquence, il paraît important de les discuter et de les expérimenter afin de déterminer s'il convient de les adapter et s'il est possible de le faire. Mais sans doute cela appelle-t-il quelques explications.

### 1. Pertinence des modèles du Royaume-Uni pour le Québec

La mission de mai 1988 avait pour but de voir si les réformes écossaise et anglaise permettaient de trouver des solutions aux problèmes posés par la reconnaissance scolaire des acquis et par l'implantation d'un double système de reconnaissance des acquis. Elle tendait également à vérifier si ces réformes respectaient les exigences de la formation fondamentale, telle qu'on la définit dans le réseau collégial. Or, la réponse à ces trois questions est positive.

Mais la mission a permis d'aller plus loin. Elle a aussi démontré que les réformes en cours au Royaume-Uni apportaient des solutions à un certain nombre de problèmes majeurs qui confrontent le système de formation collégiale et qu'elles pouvaient renforcer les initiatives des collèges en matière de formation sur mesure et de plans conjoints de développement des ressources humaines.

#### 1.1 *Facilitation de la reconnaissance scolaire des acquis*

Les nouveaux systèmes écossais et anglais facilitent la reconnaissance scolaire des acquis à quatre points de vue. Ils éliminent la nécessité de préciser les résultats de l'apprentissage et les critères d'évaluation a posteriori. Les compétences et les critères de performance sur lesquels ils s'appuient correspondent aux besoins effectifs des étudiants, des travailleurs et des employeurs. Ils réduisent considérablement le temps à consacrer à l'élaboration des instruments de mesure et assurent que l'ensemble des candidats sont évalués de la même façon.

Ils facilitent également l'organisation de la «formation manquante» selon des modalités variées, adaptées aux styles et aux rythmes d'apprentissage ainsi qu'aux conditions de vie de l'ensemble des étudiants, mais surtout des adultes.

En fait, c'est peu de dire que les nouveaux systèmes écossais et anglais facilitent la reconnaissance des acquis, car elle en découle tout naturellement, elle en constitue une partie intégrante. À l'inverse, parce qu'elle s'y greffe d'une façon quelque peu artificielle et au prix de gros investissements en temps, en énergie et en argent, elle agit comme un révélateur des lacunes du système actuel de formation collégiale.

#### 1.2 *Harmonisation des systèmes de reconnaissance des acquis de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre*

Les réformes du Royaume-Uni permettent d'harmoniser les deux systèmes de reconnaissance des acquis qui sont en train de s'implanter au Québec, celui de

l'Éducation et celui de la Main-d'oeuvre. Tout d'abord, elles ont pour effet de combler l'écart entre, d'un côté, les résultats de l'apprentissage visés par les programmes et les cours des établissements scolaires et, de l'autre, les compétences exigées par le monde du travail. Puis, elles font en sorte qu'employeurs et établissements scolaires dispensent au moins en partie la même formation, l'évaluent de la même façon et l'inscrivent sur le même certificat cumulatif. Dès lors, on ne parle plus que d'un seul et même système de reconnaissance des acquis à deux voies, c'est-à-dire la voie scolaire et la voie non scolaire.

Cette réforme et le nouveau cadre d'élaboration de programmes qui l'accompagne ont inspiré quelques expériences menées au collégial à des fins de reconnaissance des acquis. Parmi celles-ci, on peut signaler:

- dans le domaine de la formation d'Agent et Agente conseil en services financiers pour les particuliers, un projet réunissant la C.F.P.-Bas-St-Laurent-Gaspésie, le cégep de Rimouski et la Fédération des caisses populaires Desjardins;
- dans le domaine de la formation en Conduite d'installations chimiques, un projet réunissant les compagnies pétrolières et le cégep de Maisonneuve.

Par delà l'harmonisation des deux systèmes de reconnaissance des acquis en voie d'implantation, les réformes du Royaume-Uni illustrent peut-être comment les responsabilités propres dévolues à l'Éducation et à la Main-d'oeuvre par l'énoncé gouvernemental d'orientation en éducation des adultes de 1984<sup>(1)</sup> peuvent, loin de s'opposer, s'articuler et se compléter.

### **1.3 Respect des exigences de la formation fondamentale**

*L'Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* affirme que la formation fondamentale constitue «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial» et la définit comme suit:

La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert

---

(1) Cf. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, 1984. 77 p.

à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.<sup>(1)</sup>

Or, non seulement le concept de compétence sur lequel s'appuient les réformes écossaise et anglaise rejoint-il cette définition, mais peut-être même la pousse-t-il plus loin. Il s'agit en effet d'un concept large qui englobe et intègre savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui met l'accent sur les capacités de résoudre les problèmes, de généraliser, de s'adapter, d'agir comme il faut selon les circonstances et l'environnement, ainsi que d'interagir de façon adéquate avec d'autres personnes.

D'autre part, la notion de compétence et la formation centrée sur l'acquisition de compétences ne se limitent pas à la formation professionnelle. Bon nombre de modules du catalogue de SCOTVEC portent sur les langues secondes, l'éthique, la religion, l'histoire, le développement personnel et social, etc. Plus près de nous, le collège Alverno de Milwaukee dispense un baccalauréat ès arts construit autour de huit compétences<sup>(2)</sup>.

#### 1.4 Réponses à certains problèmes majeurs confrontant le système de formation collégiale

Les caractéristiques principales des nouveaux systèmes écossais et anglais, c'est-à-dire 1) la flexibilité des programmes de formation et des modes d'apprentissage, 2) l'équilibre et la corrélation entre l'apprentissage théorique et l'apprentissage pratique ou expérientiel, 3) l'adéquation de l'apprentissage aux besoins des individus et du monde du travail, 4) l'évaluation continue et critériée, 5) l'encadrement des étudiants, peuvent représenter une solution au phénomène inquiétant des échecs et des abandons que vit présentement le réseau collégial<sup>(3)</sup>. En effet, entre 1985-1986 et 1986-1987, le taux d'abandons a chuté de 20 à 7,5 p. cent en Écosse. Par ailleurs, l'importance accordée à l'apprentissage pratique ou

---

(1) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, p. 6-7.

(2) Cf. BOUDREAU, Robert, *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en «apprentissage expérientiel supervisé» au collégial*, Montréal, F.I.R.A.C., 1988, p. 114-128. Voir également LALIBERTÉ, Jacques, *La formation fondamentale, la documentation américaine*, Montréal, CADRE, 1984, p. 77-80.

(3) D'après les statistiques du M.E.S.S., près de 43 p. cent des étudiants qui entrent au collège en sortent sans diplôme. À ce sujet, voir CONSEIL DES COLLÈGES, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988*, Québec, juin 1988, 100 p. Voir aussi TERRIL, Ronald, *L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, SRAM, janvier 1988, 122 p.

expérientiel répond à des besoins clairement exprimés par les étudiants des collèges québécois<sup>(1)</sup>.

Ces mêmes caractéristiques, auxquelles il faut ajouter la possibilité d'accumuler et de transférer les unités ou les crédits du monde du travail au monde de l'éducation ainsi que d'un programme ou d'une qualification à l'autre, peuvent également faire beaucoup pour que l'éducation des adultes dans les collèges sorte de l'état de sous-développement dans lequel elle se trouve présentement, comme l'ont démontré Bélanger et Kayembe<sup>(2)</sup>.

Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial définit le programme comme un « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation » (p. 13). Si cette définition paraît correcte, il est loin d'être évident qu'elle corresponde à la réalité. De fait, comme l'a déjà diagnostiqué le rapport Nadeau<sup>(3)</sup>, les programmes apparaissent plutôt comme des juxtapositions d'activités d'apprentissage poursuivant des finalités et des buts plutôt que des objectifs, peu centrés sur les besoins et le rythme d'apprentissage des étudiants, exagérément rigides et théoriques. De surcroît, leur processus de révision est beaucoup trop long, surtout si on tient compte de la rapidité de l'évolution de la technologie. Or, les réformes écossaise et anglaise paraissent susceptibles de permettre l'élaboration de véritables programmes, parce qu'elles ont pour effet de les fonder sur les deux éléments qui peuvent entraîner l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire des compétences fondamentales et transférables, ainsi que des résultats d'apprentissage clairement définis et répondant à des besoins nettement identifiés. Par ailleurs, ces réformes mettent l'accent sur l'apprentissage pratique et la théorie qu'il suppose, tout en respectant les modalités d'apprentissage qui conviennent le mieux aux étudiants. Finalement, ils facilitent la révision et la mise à jour des programmes puisqu'il peut suffire de modifier ou de remplacer certains modules.

- 
- (1) Cf. CÔTÉ, Pierre, **Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial. Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions**, Québec, Conseil des collèges, mars 1985, 104 p.
  - (2) Cf. BÉLANGER, Paul et KAYEMBE, Ndia-Bintu, **L'éducation des adultes au collégial, en état de développement?**, Québec, Conseil des collèges, 1987, 88 p.
  - (3) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, **Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial**, Québec, 1975, p. 53-54. Voir aussi COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, **Une problématique renouvelée de la gestion des programmes**, Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1987, 29 p.; COMITÉ CÉGEPS-UNIVERSITÉS DE LA COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS, **Les relations cégeps-universités**, Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1988, 59 p.

### 1.5 *Facilitation de la formation sur mesure et des plans conjoints de développement des ressources humaines*

Ici, comme au Royaume-Uni, la concurrence internationale, l'évolution de la technologie et le libre-échange avec les États-Unis font que les emplois se modifient, se complexifient<sup>(1)</sup> ou disparaissent pour être remplacés par d'autres<sup>(2)</sup>. En même temps, à cause de la dénatalité, une fraction importante de la main-d'oeuvre, soit quelque 75 p. cent, sera encore en poste en l'an 2000.

De façon à répondre à ces exigences du marché du travail et à le rendre compétitif, il faut donc non seulement conduire plus de jeunes à une formation qualifiante de niveau collégial, mais offrir aux travailleurs une formation continue afin qu'ils puissent hausser leurs compétences et en acquérir de nouvelles. Pour être efficace et durable, cette formation doit viser à faire acquérir des habiletés fondamentales et transférables comme, entre autres, la capacité de s'adapter, de résoudre des problèmes, de généraliser, de travailler en équipe.

Dans ce contexte, la formation sur mesure et les plans conjoints de développement des ressources humaines<sup>(3)</sup> sont appelés à prendre une importance croissante. Et, encore à cet égard, les réformes écossaise et anglaise se révèlent des modèles intéressants puisque, d'une part, ces modèles mettent précisément l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et transférables et que, d'autre part, ils permettent aux employeurs et aux travailleurs de choisir des activités de formation dont le contenu et les modes d'apprentissage variés correspondent clairement et étroitement à leurs besoins.

- 
- (1) De fait, on estime que plus de la moitié des emplois qui seront créés d'ici l'an 2000 exigeront une formation postsecondaire et l'usine I.B.M. de Bromont a déjà décidé qu'à ce moment tous ses techniciens détiendront un diplôme d'études collégiales.
  - (2) « En 1980, aux États-Unis, le secteur primaire (mines, agriculture, pêcheries) représentait 4 p. cent de l'économie, le secondaire (transformation, industrie manufacturière) 28 p. cent et le tertiaire (services publics ou privés) 68 p. cent, exactement comme au Québec. Or, une étude américaine prévoit qu'en l'an 2000 ces secteurs représenteront respectivement 3, 11 et 86 p. cent de l'économie ». Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DES ÉTUDES SUR L'EMPLOI ET LES CARRIÈRES, *L'emploi et les carrières à l'aube des années 90*, Québec, 1987, p. 11.
  - (3) Différents de la formation sur mesure, les plans conjoints de développement des ressources humaines peuvent être définis comme des ententes à longs termes entre un ou plusieurs partenaires du monde du travail (employeur, syndicat, C.F.P.) et un ou plusieurs établissements de formation pour offrir aux travailleurs un ensemble de services éducatifs intégrés (orientation, aide pédagogique individuelle, reconnaissance des acquis, etc.) et une formation axée tout autant sur le développement personnel que sur le développement professionnel, tout autant sur un autre emploi que sur leur emploi actuel.

## **2. Besoin de discuter et d'expérimenter les modèles écossais et anglais**

Conclure que les réformes écossaise et anglaise représentent des modèles pertinents pour le Québec ne signifie évidemment pas qu'il s'agisse là des seuls ou des meilleurs modèles existants, même si leur caractère global et opérationnel porte à penser qu'ils n'ont probablement pas d'équivalents.

Dans l'hypothèse où ces réformes apparaîtraient comme les modèles les plus pertinents pour nous, il faudrait encore voir s'ils sont adaptables ici et jusqu'à quel point. Le Québec possède une population sensiblement égale à celle de l'Écosse. Il possède également cet atout important que sont les programmes d'État, élaborés et révisés sous la responsabilité directe du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui, de surcroît, approuve les cours et les programmes d'établissement. Mais pourrait-il compter sur l'ensemble des autres conditions qui expliquent la réussite de la réforme écossaise, notamment la volonté politique, la collaboration entre l'Éducation, la Main-d'oeuvre et les employeurs, le leadership d'un groupe d'experts, les ressources humaines, techniques et financières requises, un mécanisme adéquat d'assurance de la qualité? Quelle serait la stratégie à adopter? Quel devrait être le rôle des divers organismes concernés? Voilà certaines des questions auxquelles il faudrait donner des réponses si le Québec devait s'inspirer des modèles du Royaume-Uni en vue d'améliorer son système de formation pour qu'il procure à l'économie une main-d'oeuvre plus compétente et plus productive.

Il est à souhaiter que le présent rapport provoque des échanges à ce sujet dans les organismes concernés, en particulier les collèges, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil des collèges, la Fédération des cégeps, l'Association des collèges du Québec, le ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, les commissions de formation professionnelle, l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle. Il est également à souhaiter qu'il suscite des expériences qui pourront accompagner et nourrir la réflexion.

*Robert Isabelle*

## LISTE DES SOURCES CONSULTÉES

- DEBLING, Graham. **Post Action Plan. Possible Developments in Post Compulsory Education in the Late 20<sup>th</sup> Century. A Personal View.** août 1985, 15 p.
- INVERNESS COLLEGE OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION. **Prospectus 1988-1989.** Inverness, 1988, 55 p.
- MACK, Donald W. **VET (Vocational Education and Training) in SCOTLAND.** 21 p. (Texte sur la réforme écossaise, non publié et rédigé par un des artisans de la réforme. Le document comprend sept parties: The Main Elements and Principles of Scottish VET; Pre-Action Plan Vocational Qualifications in Scotland; the Action Plan Reform in Essence; Expanded Action Plan; Differences between Scottish and other UK Approachs to VET; Students with Special Educational Needs; Action Plan and the Scottish Economy).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **A Code of Practice and a Development Model.** Sheffield, mars 1988, 8 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 1).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **A Position Statement from the MSC... The Effective NSTO.** Sheffield, Juillet 1986, (n.p.).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **The Characteristics of Units of Competence.** Sheffield, mars 1988, 8 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 4).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Corporate Plan 1987-1991.** Sheffield, Novembre 1987, 56 p. (Action for Jobs).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **The Definition of Competences and Performance Criteria,** Sheffield, mars 1988, 11 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 3).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Enterprise in Higher Education. Guidance for Applicants.** Sheffield, décembre 1987. (s.p.).
- MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Towards the New Adult Training Program.** 8 p.
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Access and Equal Opportunities in Relation to National Vocational Qualifications.** Londres, janvier 1988, 4 p. (NCVQ Information Leaflet No. 3).
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Accreditation Procedures.** Londres, janvier 1988, 23 p.

- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Developing a National System of Credit Accumulation and Transfer**. Londres, janvier 1988, 3 p. (NCVQ Information Leaflet No. 1).
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Introducing National Vocational Qualifications. Implications for Education and Training**. London, janvier 1988, 5 p. (NCVQ Information Leaflet, No. 2).
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **The NCVQ Criteria and Related Guidance**. Londres, janvier 1988. 24 p.
- OTTER, Sue. **The Student Potential Programme and the Job Training Scheme**. Unit for the Development of Adult Continuing Education. 1988, 48 p.
- SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Employers**. Edinburgh, décembre 1985, 11 p.
- SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Parents and Students**. Edinburgh, mars 1986, 7 p.
- SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16 - 18's in Scotland. An Action Plan**. Edinburgh, janvier 1983, 69 p. et 6 annexes.
- SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **Statistical Bulletin**. Edinburgh, avril 1988, 19 p.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **Advanced Courses Development Programme. A Policy Paper - March 1988**. Glasgow, 8 p.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. A Guide to Assessment**. Glasgow, 1988, 75 p.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **Annual Report 1987**. Glasgow, novembre 1987, 36 p.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. Catalogue of Module Descriptors. Session 1988-1989**. Glasgow, mars 1988, 56 p.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). «Facts and Figures. Scotvec Statistics» in **Scotvec Journal**. février-mars 1988, p. 2-3.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **National Certificate. Guidelines for Module Writers. How to Write a Module Descriptor**. 26 avril 1988, 42 p.
- SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. Guide to Procedures - Session 1987-1988**. Glasgow, juillet 1987, 65 p. et 13 annexes.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate at Work**. Glasgow, novembre 1987, 14 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **National Certificate. Validation of Centres. An Occasional Paper - March 1988**, 8 p.

SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES. **Cumulative Certificates in Vocational Education in England and Scotland**. Sheffield, juin 1988, 26 p. et 3 annexes. (Details of Departments, Certifying Bodies and others Who Impinge on Vocational Education and Training; Structure of Educational Provision in England and Scotland; A Summary; A Selective History of the Development of Vocational Education and Training in the UK).

TRAINING COMMISSION (TC). **The Employment Training Interview: Identifying Personal Strengths and Past Achievements**. Sheffield, septembre 1988, 53 p. (Achieving Quality No. 2; Guidance for Training Agents and Training Managers).