

## Chapitre 3

# Trois composantes essentielles de la qualité

*Pour donner de bons résultats, le secteur de la formation professionnelle doit proposer des programmes de grande qualité qui forment des travailleurs très qualifiés. Le présent chapitre s'intéresse à trois caractéristiques clés des programmes d'enseignement professionnel de haute qualité : premièrement, l'intégration systématique de la formation en milieu professionnel ; deuxièmement, un perfectionnement efficace des enseignants qui réponde à la fois au besoin de compétences pédagogiques et à la nécessité d'une expérience pratique récente du secteur d'activité auquel ils préparent leurs élèves ; et, troisièmement, l'attention portée aux compétences en calcul et à l'écrit.*

## Systématiser la formation en milieu professionnel

Il est nécessaire, mais étonnamment difficile, de faire en sorte que la formation professionnelle supérieure corresponde aux besoins du monde du travail. L'une des meilleures manières de le faire est d'amener la formation sur le lieu de travail. Malheureusement, ce n'est pas aussi courant, ni aussi efficace, que ce que l'on souhaiterait, et le lien entre la formation en milieu professionnel et les programmes d'enseignement professionnel est parfois assez ténu. S'inspirant des démarches concluantes adoptées par de nombreux pays, cette section préconise l'intégration systématique de la formation en milieu professionnel dans les programmes, celle-ci devant donner droit à des crédits et être soumise à un contrôle de qualité. Une démarche de ce type inciterait fortement les employeurs et les prestataires de formation à travailler en partenariat.

### **Problèmes et défis : des possibilités encore inexploitées**

#### ***La formation en milieu professionnel offre de nombreux avantages directs***

La formation en milieu professionnel recouvre une grande variété de dispositifs comprenant notamment les contrats d'apprentissage, la formation non scolaire en cours d'emploi, les stages faisant partie intégrante de qualifications professionnelles institutionnalisées, et les stages de longue durée en entreprise de différents types. Si elle est gérée efficacement, elle offre des avantages à tous les participants et concourt à l'amélioration du devenir professionnel et économique. Ces avantages sont décrits dans *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010) :

- *Pour les étudiants, un environnement idéal pour apprendre.* La formation en milieu professionnel facilite l'acquisition de compétences pratiques sur des équipements modernes au travers d'une expérience réaliste et au contact des collègues et supérieurs qui maîtrisent les technologies les plus récentes ainsi que les méthodes de travail. Les compétences personnelles, telles que les relations avec la clientèle, s'acquièrent aussi plus efficacement sur le lieu de travail que dans une salle de classe et dans des environnements de travail simulés.
- *Pour les étudiants comme pour les employeurs, un lien certain avec la demande du marché du travail.* L'offre de stages des employeurs traduit le fait que les programmes de formation professionnelle associés ont de la valeur sur le

marché du travail. Dans les systèmes où le nombre de places proposées dans les programmes d'enseignement professionnel dépend de la disponibilité de stages, les employeurs peuvent ainsi influencer sur l'offre de formation en se montrant plus ou moins disposés à accueillir des stagiaires.

- *Pour les étudiants comme pour les employeurs, un outil de recrutement efficace.* Sur le lieu de travail, les employeurs peuvent apprendre à connaître et évaluer les stagiaires, ces derniers se familiarisant avec le lieu de travail et l'employeur, les deux parties obtenant ainsi des informations utiles susceptibles de déboucher sur un recrutement, ou à l'inverse pouvant les inciter à opter pour une autre solution.
- *Pour les employeurs, un avantage en termes de production* en raison du travail réalisé par les stagiaires. Cet avantage est important non seulement dans le cas des contrats d'apprentissage mais aussi dans le contexte de stages plus poussés pendant lesquels les stagiaires ont le temps de maîtriser des compétences productives.
- *Pour les pouvoirs publics, l'optimisation des dépenses.* Proposer des programmes de formation professionnelle de grande qualité hors du lieu de travail peut être très onéreux, en particulier dans les domaines dans lesquels sont utilisés des équipements modernes qui coûtent cher et doivent être renouvelés en permanence, et où les professionnels experts dans leur domaine touchent des salaires substantiels.

### ***La formation en milieu professionnel, c'est de la formation tout au long de la vie***

Au niveau postsecondaire, les problèmes qui se posent sont légèrement, mais pas fondamentalement, différents. Lorsque les étudiants sont plus âgés et qu'ils ont de l'expérience professionnelle, ils ont moins besoin de la formation en milieu professionnel pour les introduire au monde du travail et faciliter leur transition vers l'emploi. Mais la formation en entreprise fait ou devrait faire partie de la formation tout au long de la vie, avec un rôle vital à jouer non seulement dans l'apprentissage initial des compétences professionnelles, mais aussi dans le perfectionnement continu, en renforçant et en étoffant les connaissances et compétences, et en facilitant les réorientations professionnelles.

### ***Il existe des obstacles liés à l'éducation et au marché du travail***

En dépit d'avantages évidents, la formation en milieu professionnel est trop souvent négligée. Cela tient peut-être, entre autres, au fait qu'elle n'est pas compatible avec un postulat courant (mais erroné) du secteur éducatif – selon lequel l'enseignement doit être assuré par un enseignant ayant reçu une formation théorique dans un établissement scolaire et doit être soumis à

une évaluation de type scolaire. En effet, la formation en milieu professionnel se déroule habituellement sous la tutelle d'un responsable de stage plutôt qu'un enseignant, sur un lieu de travail plutôt que dans une salle de classe, et fait souvent l'objet d'une évaluation pratique des compétences plutôt que d'un examen théorique.

Pour les employeurs, il y a d'autres obstacles : dans le cadre de la formation en milieu professionnel, les tâches doivent être organisées de manière à atteindre à la fois les objectifs de production et ceux d'apprentissage – ce qui est naturel dans une organisation dédiée à l'apprentissage qui privilégie le perfectionnement du personnel, mais plus compliqué dans d'autres. Cette capacité à gérer des travailleurs partiellement qualifiés de manière à atteindre les deux objectifs n'est pas chose aisée, mais elle fait clairement partie des capacités de gestion générales – étant donné que très souvent les employés, en particulier dans le contexte du changement et de l'innovation, auront tendance à avoir une expérience et des compétences limitées dans la réalisation de tâches qui évoluent. Ainsi, si une meilleure capacité de gestion peut s'avérer nécessaire pour utiliser efficacement les stagiaires dans l'entreprise, cette capacité aura bien d'autres avantages plus généraux – en particulier en ce qui concerne l'aptitude des entreprises à utiliser au mieux leurs employés, et à innover. La transition vers une organisation dédiée à l'apprentissage peut donc être difficile au départ mais rentable au bout du compte.

#### ***Une vision trop réductrice des stages n'apporte rien de positif***

Ces deux types d'obstacles débouchent parfois sur une vision quelque peu réductrice de la formation en milieu professionnel, qui envisage les stages comme des compléments facultatifs des programmes, qui sont déconnectés des objectifs d'apprentissage, ne sont pas évalués, ne donnent pas droit à des crédits, et ne sont pas soumis à un contrôle qualité. Cette situation engendre de multiples problèmes : les étudiants doivent faire appel à leurs réseaux sociaux pour obtenir des stages, ce qui pénalise ceux qui sont issus de milieux moins favorisés et qui ont moins de relations ; certains étudiants se retrouvent dans des stages inadaptés ou non qualifiés ; et, en ce qui concerne les employeurs qui proposent des stages, ce que l'on attend d'eux est limité ou peu clair, tout comme les aides dont ils bénéficient. Face à de telles restrictions, il serait facile – trop facile – de conclure que les stages ne sont pas vraiment utiles, en particulier si on les compare à l'enseignement systématique en salle de classe et aux ateliers intégrés à un programme d'enseignement professionnel. Il est donc impératif d'adopter une stratégie plus volontariste en ce qui concerne le recours à la formation en milieu professionnel.

**Recommandation : une formation en milieu professionnel systématique, obligatoire, donnant droit à des crédits et soumise à un contrôle de qualité**

Tous les programmes de formation professionnelle supérieure devraient comporter un volet consacré à la formation en entreprise conditionnant l'octroi de financements publics. Cette formation serait systématique, ferait l'objet d'un contrôle de qualité et donnerait droit à des crédits.

**Explication et démarches nationales : expérience positive d'une démarche systématique**

**Une démarche systématique offre de nombreux avantages, notamment celui de favoriser les partenariats avec les employeurs**

Un certain nombre de mesures doivent être prises pour tirer parti de tous les avantages que présente la formation en milieu professionnel. Tout d'abord, elle doit être un volet essentiel, une partie intégrante des programmes d'enseignement professionnel, et non un complément facultatif. Les connaissances qu'est censé apporter le volet formation en milieu professionnel doivent être définies, pour que ce que l'étudiant a appris puisse être évalué et donner droit à des crédits. Ce cadre constitue alors le fondement de l'assurance qualité, puisque l'entreprise formatrice, aux côtés de l'étudiant, devient responsable de l'acquisition de connaissances. Pour formaliser ces obligations, le cadre peut également donner lieu à un contrat entre les étudiants et les entreprises formatrices.

Parallèlement aux avantages directs en termes d'apprentissage, le fait que la formation en milieu professionnel soit intégrée aux programmes modifie la relation entre un prestataire de formation extérieure et les employeurs. En effet, les programmes ne seront financés que si les prestataires de formation développent et entretiennent des partenariats actifs avec les employeurs qui accueillent des stagiaires. Ces partenariats avec les employeurs vont alors devenir un élément central de la mission des prestataires de formation, tandis que les employeurs vont réaliser que le programme dans lequel ils puisent leurs recrues risque d'être supprimé ou réduit, et les financements publics d'être redirigés vers un autre secteur ou une autre région, à moins qu'ils ne soient prêts à proposer des stages. Dans ces conditions, beaucoup d'employeurs actuellement récalcitrants choisiront d'accueillir des stagiaires, en partant du principe qu'ils valorisent les programmes de formation. Certains programmes présentant peu d'intérêt pour les employeurs seront quant à eux peut-être contraints d'envisager de réduire leur nombre de places, voire de fermer. Cette situation donne aux employeurs une influence enviable sur l'offre de formation, une influence d'autant plus forte qu'ils sont disposés à apporter la contribution la plus importante, en proposant d'accueillir de nombreux stagiaires.

Des partenariats de ce type entre les prestataires de formation et les employeurs offrent d'immenses avantages. Ils favorisent une offre de formation adaptée aux besoins du marché du travail, familiarisent les employeurs avec les programmes et qualifications à visée professionnelle, et aident les enseignants de la filière professionnelle à tenir à jour leurs connaissances<sup>1</sup>. Ainsi, la mise en œuvre pour la première fois d'une approche systématique de ce type dans un pays devrait favoriser l'avènement d'une nouvelle culture du partenariat avec les employeurs dans le domaine de l'offre de formation professionnelle supérieure, une culture que l'on retrouve dans les systèmes de formation les plus solides du monde. Cette approche joue également un rôle déterminant dans la réalisation d'autres recommandations de cet examen, y compris celles visant à encourager les enseignants de la filière professionnelle à travailler plus étroitement avec les employeurs (voir la section suivante de ce chapitre) et à négocier une partie du programme au niveau local (voir le chapitre 4).

#### ***De nombreux pays ont mis en œuvre avec succès une approche de ce type***

La proposition consistant à faire de la formation en milieu professionnel un élément obligatoire des programmes (ou du moins des programmes financés sur fonds publics) rencontre souvent une certaine résistance. Beaucoup soutiennent que les employeurs ne sont pas disposés à proposer des stages et que ce n'est possible que lorsque la formation en entreprise fait déjà partie de la culture du travail. Néanmoins, une grande quantité de données internationales démontrent la faisabilité de ce projet. En Suède, la formation en entreprise est obligatoire dans les programmes d'enseignement professionnel en deux ans, représentant un quart de la durée du programme (Kuczera, 2013). Au Danemark, la formation en entreprise dure au minimum trois mois dans le cadre des programmes d'enseignement professionnel en deux ans (en établissement professionnel), elle est au minimum de six mois dans le cadre des programmes d'enseignement professionnel de niveau licence d'une durée de trois ans et elle peut se dérouler dans un ou plusieurs établissements (Field et al., 2012). En Belgique (Flandre), les programmes de formation professionnelle ciblant les chômeurs comportent une période de formation en entreprise obligatoire, en alternance avec des périodes dans des centres de formation (OCDE, 2010 ; ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, 2013). En Roumanie, tous les programmes postsecondaires prévoient des stages obligatoires (Musset, 2014). En Espagne, tous les programmes de formation professionnelle postsecondaires (et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) comportent un module obligatoire de 10-20 semaines de formation en entreprise. Pendant leur stage, les étudiants bénéficient des conseils et de l'aide

d'un enseignant dans l'établissement de formation professionnelle qu'ils fréquentent ainsi que de ceux de la personne qui supervise leur travail dans l'entreprise. D'après Homs (2007), lorsque cette obligation a été instaurée en Espagne, elle a sorti les établissements d'enseignement professionnel de leur isolement, amélioré la relation entre les écoles et les entreprises, facilité le contact entre les enseignants de la filière professionnelle et les entreprises et favorisé la transition des études au travail (ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences, 2007 ; ministère espagnol de l'Éducation, de la Culture et des Sports, 2011).

La mise en œuvre de cette stratégie exige de toute évidence que ceux qui l'appliquent soient sensibles aux difficultés rencontrées tant par les prestataires de formation que par les employeurs. Si le fait que l'engagement formel à assurer une formation en milieu professionnel conditionne les financements constitue une incitation pour les prestataires de formation comme pour les employeurs, ces mesures d'encouragement descendantes gagneraient à être soutenues par la mise en place au niveau local de dispositions destinées à encourager ces deux types d'acteurs à travailler en partenariat, et à faire en sorte que les entreprises voient et réalisent qu'ils est avantageux pour elles de proposer des stages. Non seulement des dispositions de ce type favoriseraient une offre de stages adéquate, mais elles contribueraient aussi à garantir leur qualité. Ce soutien peut également stimuler la capacité du personnel des entreprises à superviser les stagiaires et à perfectionner leurs compétences.

### ***La formation en milieu professionnel doit bénéficier de l'assurance qualité et d'un cadre légal***

Dans le domaine de la formation en entreprise, les normes de qualité permettent d'éviter d'affecter les étudiants à des tâches non qualifiées et de veiller à ce qu'ils acquièrent des compétences professionnelles utiles. Ces normes peuvent porter sur le contenu et la durée de la formation, l'évaluation des résultats de la formation et les compétences de ceux qui supervisent les stagiaires (voir l'encadré 3.1 pour un exemple au Danemark). Un cadre juridique clair peut être d'une aide précieuse pour la formation en milieu professionnel – l'absence d'assurance contre les accidents du travail empêche parfois les entreprises de prendre des stagiaires. L'encadré 3.1 présente certains éléments du cadre juridique qui régit la formation en entreprise dans la Communauté de Madrid, en Espagne.

### Encadré 3.1. Assurance qualité et cadres juridiques régissant la formation en milieu professionnel

En **Espagne**, la participation à la formation en entreprise est obligatoire pour tous les élèves de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement postsecondaire professionnel. Les communautés autonomes créent leur propre **cadre juridique de mise en œuvre**. Celui de la Communauté de Madrid couvre des accords de collaboration conclus par l'entreprise et le principal de l'établissement concerné, qui définissent quels sont les étudiants qui participent, le lieu de formation, les dates de début et de fin, les horaires de travail, et les détails du programme de formation. Les étudiants sont couverts pour les accidents de travail au titre de la réglementation en matière d'assurance. Le plan de formation précise l'ensemble des activités de formation que l'étudiant pratiquera pendant son stage en entreprise. Le module de formation en entreprise est évalué par l'enseignant qui supervise le module pour le compte de l'école. L'enseignant doit se rendre dans l'entreprise au minimum toutes les deux semaines pour s'entretenir avec le responsable de stage de l'étudiant dans l'entreprise et observer les étudiants.

Au **Danemark**, tous les programmes professionnels en école incluent un minimum de trois mois de formation en milieu professionnel, une durée qui passe à six mois dans le cadre des programmes de licence professionnelle. À la fin de leur stage, les étudiants font un rapport à leur fournisseur de formation et ils sont évalués pour vérifier s'ils ont atteint leurs objectifs d'apprentissage. Les responsables de stage doivent avoir une très bonne connaissance du contenu théorique du cursus de l'étudiant et disposer de suffisamment de temps et de ressources pour lui apporter des conseils. L'**assurance qualité** a trois grandes caractéristiques :

- L'assurance qualité est intégrée aux modalités de stage, et joue un rôle décisif dans l'homologation de nouveaux programmes.
- Tout est fait pour que ces stages soient aussi utiles que possible, tant pour les programmes d'enseignement professionnel que pour les employeurs, et le processus d'homologation en tient compte.
- Un lien étroit est établi entre les stages et les acquis. Les étudiants appliquent sur le lieu de travail les concepts appris dans le cadre de leur programme d'études, et joignent la pratique à la théorie.

Source : Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de la Communauté de Madrid, Espagne (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se concertan, para los centros públicos, determinados aspectos relativos al módulo profesional de formación en centros de trabajo*, [www.madrid.org](http://www.madrid.org) (consulté en décembre 2011) ; Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.



## Augmenter le nombre de formateurs

Les professeurs et chargés de cours de la filière professionnelle ont des emplois qui, dans de nombreux cas, sont plus exigeants que ceux des enseignants d'établissements d'enseignement général. Ils doivent non seulement avoir des connaissances et de l'expérience dans les différentes compétences exigées dans des professions spécifiques, mais ils doivent aussi savoir transmettre ces compétences aux autres. De plus, ils doivent actualiser en permanence leurs connaissances pour s'adapter aux changements intervenant sur le plan technologique et dans les pratiques de travail. Les difficultés sont les mêmes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans le postsecondaire, et les problèmes, ainsi que les solutions potentielles, sont exposés dans *Formation et emploi : relever le défi de la réussite* (OCDE, 2010). Cette section propose un état des lieux reposant sur les examens nationaux de *Skills beyond School*.

### **Problèmes et défis : des lacunes dans les connaissances et les compétences des enseignants de la filière professionnelle**

#### ***La formation initiale des enseignants de la filière professionnelle n'est pas toujours adaptée***

Le contenu de la formation des enseignants est parfois très général, et ne fait pas de distinction entre l'enseignement des matières scolaires et celui des matières professionnelles. En Angleterre, par exemple, les programmes de formation initiale des enseignants sont jugés trop génériques et théoriques, et pas suffisamment en rapport avec le savoir-faire professionnel des chargés de cours d'établissements postsecondaires (Lingfield, 2012). Contrairement à la formation initiale des enseignants du secondaire, où les stagiaires sont regroupés par matière, les programmes destinés aux enseignants en formation continue (souvent professionnelle) concernent une très grande variété de stagiaires, de matières et de domaines professionnels. Il existe très peu de programmes conçus pour enseigner la manière de transmettre des compétences pratiques et professionnelles. De plus, les possibilités pour les enseignants de la filière professionnelle d'actualiser leurs compétences en passant du temps en entreprise sont aussi parfois bien trop limitées.

#### ***Des obstacles empêchent souvent le recours aux travailleurs à temps partiel***

Dans certains pays, en raison d'exigences trop rigides en matière de diplômes, il est difficile pour des personnes dotées d'une expérience de l'entreprise intéressante de contribuer à la formation professionnelle. Aux Pays-Bas, les formateurs issus du monde de l'entreprise ne peuvent enseigner qu'en présence d'enseignants possédant des qualifications pédagogiques (Fazekas et Litjens, 2014). En Allemagne, les enseignants des *Fachschulen* sont

soumis à de strictes exigences en matière de diplômes, ce qui peut être un frein pour les formateurs à temps partiel issus du monde de l'entreprise (Fazekas et Field, 2013). En Angleterre, les obligations auxquelles sont soumis les enseignants à temps partiel sont les mêmes que celles qui s'appliquent aux travailleurs à temps plein, ce qui limite les possibilités de recrutements futurs pour faire face à des retraites anticipées : 20 % des personnes travaillant dans la formation continue atteindront l'âge de 65 ans d'ici 2020 (Skills Commission, 2010).

**Recommandation : les enseignants de la filière professionnelle doivent à la fois avoir des compétences pédagogiques et une expérience professionnelle**

Veiller à ce que les enseignants des établissements d'enseignement professionnel aient de solides compétences à la fois pédagogiques, pratiques et théoriques. Adapter les exigences en termes de qualifications afin d'atteindre cet objectif.

**Explication et démarches nationales : qualifications, partenariats locaux et encadrement**

**L'enseignement par des professionnels à temps plein et à temps partiel peut être favorisé**

Le personnel enseignant exerçant à temps partiel qui continue de travailler en entreprise apporte son expérience pratique récente dans l'environnement pédagogique, ce qui profite non seulement aux étudiants, mais également aux collègues enseignants (OCDE, 2010). Il est par conséquent important que des professionnels hautement qualifiés et expérimentés aient la possibilité de se tourner vers l'enseignement, que ce soit à temps partiel ou à temps plein, sans avoir à surmonter trop d'obstacles réglementaires. Permettre aux travailleurs qualifiés d'acquérir leurs compétences pédagogiques en toute souplesse (apprentissage à distance, reconnaissance des acquis, par exemple) est un moyen de les encourager à pratiquer en tant qu'enseignants/formateurs professionnels. En règle générale, les enseignants à temps partiel ont besoin d'une formation en pédagogie, mais il est irréaliste et peu souhaitable de leur imposer les mêmes exigences qu'au personnel enseignant à plein temps, étant donné qu'ils compensent souvent en agrémentant leur enseignement d'une expérience récente du monde de l'entreprise, qu'ils peuvent en outre partager avec leurs collègues (Field et al., 2012). En Angleterre, un nouveau programme a été lancé pour inciter des experts dans leur domaine d'activité à enseigner à temps partiel dans des programmes d'enseignement professionnel (voir l'encadré 3.2).

**Encadré 3.2. « Teach Too » : un programme déployé en Angleterre pour encourager des experts d'un domaine d'activité à enseigner dans des programmes d'enseignement professionnel**

Le but de **Teach Too** est d'encourager les experts d'un domaine d'activité issus du monde de l'entreprise à transmettre leurs connaissances professionnelles spécialisées et à contribuer à l'élaboration du programme, tout en continuant de travailler, de façon à maintenir le plus à jour possible la formation professionnelle qu'ils dispensent en dehors de leur travail. Le programme applique une recommandation de la *Commission on Adult Vocational Teaching and Learning* sur la nécessité pour les enseignants et formateurs de l'enseignement professionnel de conjuguer leurs compétences professionnelles et pédagogiques et de créer de solides partenariats avec les employeurs.

Le programme sera développé en tirant des enseignements des bonnes pratiques existantes et en diffusant ces enseignements, en finançant tout un ensemble d'activités de développement pour encourager l'innovation, en sollicitant les employeurs et en formant les prestataires pour qu'ils proposent des solutions qui conviennent à leurs apprenants et aux entreprises. Le but est de mettre à profit ces connaissances et activités pour élaborer pour le programme *Teach Too* un cadre national auquel toutes les parties prenantes souhaiteront adhérer.

Source : The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, <http://et-foundation.co.uk/teach-too.html>.

**Les partenariats locaux avec les employeurs permettent aux enseignants de tenir à jour leurs connaissances**

La précédente section de ce chapitre préconisait l'intégration systématique de la formation en milieu professionnel dans les programmes, une démarche supposant des efforts pour améliorer les échanges entre les prestataires de formation et les employeurs. Le chapitre 4 de ce rapport recommandera une certaine souplesse dans les programmes d'enseignement au niveau local pour favoriser des partenariats entre les établissements de formation et les employeurs. Ces deux mesures pousseront naturellement les enseignants à perfectionner et actualiser leurs connaissances de l'entreprise moderne. Dans ce contexte, il serait beaucoup plus envisageable pour les enseignants de la filière professionnelle de faire eux-mêmes des stages pour actualiser leurs compétences professionnelles, ce qui pourrait devenir un élément systématique ou obligatoire de la formation en cours d'emploi. En outre, les enseignants qui connaissent mieux l'entreprise moderne auront plus de facilité à répondre aux besoins des employeurs locaux et à négocier des stages pour leurs étudiants.

### ***Un solide encadrement peut permettre d'obtenir le meilleur de l'équipe enseignante***

Les établissements d'enseignement professionnel nécessitent un encadrement rigoureux pour tirer le meilleur parti d'équipes éducatives polyvalentes dotées à la fois d'une sensibilité pédagogique, de connaissances théoriques et d'une expérience de l'entreprise. S'il est sans doute exagéré de demander à chaque enseignant de posséder la panoplie parfaite de compétences, un encadrement et un travail d'équipe efficaces peuvent permettre de mettre en commun et de déployer de manière constructive un savant mélange de connaissances et d'expérience au sein des établissements.

### **Faire en sorte que les compétences de base soient acquises**

Les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont non seulement un élément central des compétences nécessaires à tout emploi, ce sont également les clés de la poursuite des études, puisqu'elles déterminent l'acquisition de compétences et de qualifications supplémentaires qui sont de plus en plus recherchées par les étudiants et demandées par les employeurs. L'hypothèse (trop souvent avancée) selon laquelle l'acquisition des compétences de base peut être confiée sans crainte à l'enseignement initial n'est pas réaliste, étant donné les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), qui montrent qu'un certain nombre d'adultes pourvus de qualifications supérieures (théoriques et professionnelles) ne maîtrisent pas ces savoirs fondamentaux. Cette section démontre que les programmes d'enseignement professionnel doivent favoriser l'acquisition de ces compétences, et que les savoirs fondamentaux peuvent être enseignés de manière efficace parallèlement aux compétences pratiques.

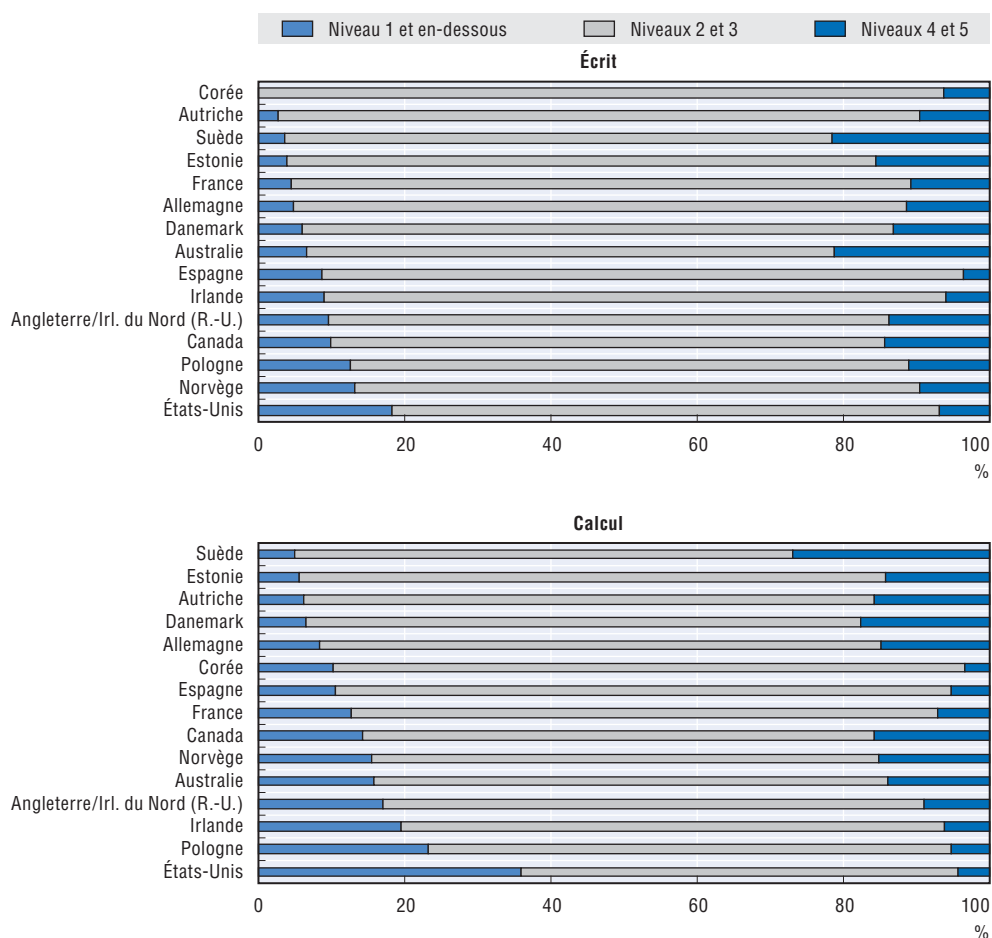
### ***Problèmes et défis : des lacunes dans les compétences de base***

#### ***Les compétences de base de certains étudiants et diplômés de l'enseignement postsecondaire sont insuffisantes***

Si l'on s'intéresse aux données du graphique 3.1, le problème le plus urgent est la proportion d'étudiants de programmes d'enseignement professionnel dont les compétences de base sont insuffisantes, en particulier en ce qui concerne le calcul. Cette réalité peut les empêcher de réussir leurs études et, pour ceux qui obtiennent leur diplôme, freiner leur avancement professionnel et leurs possibilités de formation continue. Dans de nombreux pays, plus d'un étudiant sur dix dans les programmes de formation professionnelle de cycle court se classe au plus bas niveau (1), voire en dessous, en calcul. Il n'est pas surprenant que les étudiants en ingénierie, fabrication et construction soient généralement meilleurs en calcul, mais il est frappant de constater que le problème des lacunes en calcul est particulièrement marqué dans certains pays anglophones. Cette situation


Graphique 3.1. **Compétences à l'écrit et en calcul des étudiants de programmes de formation professionnelle<sup>1</sup> de cycle court**

16-65 ans



1. Pour une définition et une explication, voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098535>

peut résulter d'un certain nombre de facteurs, notamment de la manière dont ces étudiants sont sélectionnés pour intégrer ces programmes, ainsi que des lacunes dans ces programmes eux-mêmes.

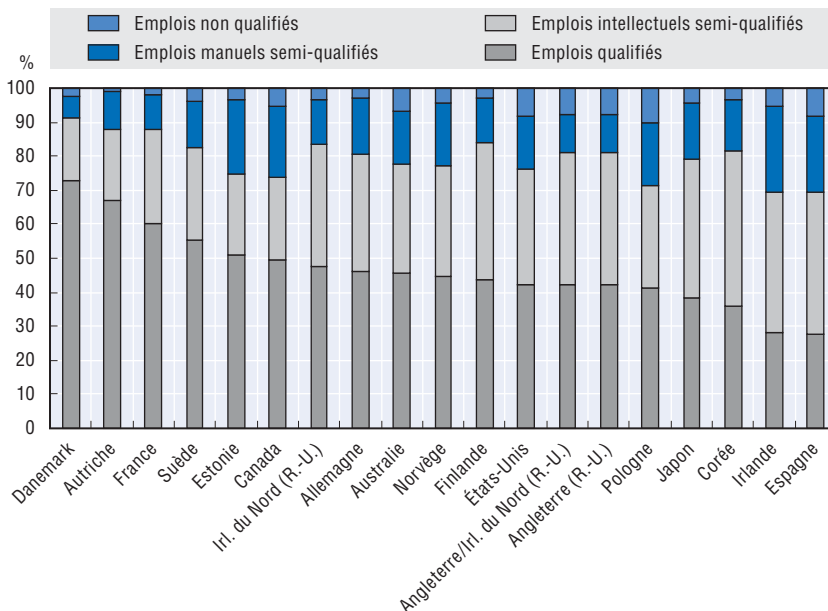
### ***Les diplômés de programmes d'enseignement professionnel occupent habituellement des emplois exigeant de solides compétences de base***

Si, comme indiqué plus haut, les étudiants de formations professionnelles de cycle court ont des difficultés liées aux compétences de base, les diplômés de

ces programmes prennent généralement des emplois nécessitant des qualifications techniques et professionnelles de niveau avancé tels ceux de techniciens de laboratoire médical, secrétaires juridiques, techniciens de support informatique, personnel infirmier, manipulateurs en radiologie médicale – professions classées en tant que professions intermédiaires dans la Classification internationale type des professions (CITP)<sup>2</sup>. La situation n’est néanmoins pas partout la même. En Espagne, en Corée, en Angleterre et aux États-Unis, 40 % ou moins des diplômés de programmes d’enseignement professionnel occupent des emplois qualifiés, alors qu’ils sont plus de 60 % en Autriche et au Danemark (voir le graphique 3.2). La moindre lacune dans les compétences de base peut donc contribuer à l’abandon des programmes, limiter la capacité à obtenir des emplois plus qualifiés, et compromettre les possibilités de formation continue et d’avancement professionnel.

Sans surprise, les individus qui exercent des professions intellectuelles et scientifiques ou des professions intermédiaires (hautement qualifiées) sont plus susceptibles de devoir réaliser des tâches complexes dans leur travail. Quel que soit le pays, les diplômés de programmes de formation

Graphique 3.2. **Emplois exercés par les diplômés de programmes de formation professionnelle<sup>1</sup> de cycle court**  
16-45 ans



1. Pour une définition et une explication voir l’encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933098554>

professionnelle qui doivent résoudre des problèmes complexes au travail sont relativement plus nombreux que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais moins nombreux que les diplômés du supérieur (voir le graphique 3.3).

**Recommandation : favoriser l'acquisition des compétences de base et l'intégrer dans l'enseignement professionnel**

Les programmes de formation professionnelle supérieure devraient fournir aux élèves des compétences adaptées à l'écrit et en calcul, outre les compétences professionnelles spécifiques à leur formation. Cela signifie évaluer les compétences de base au début des programmes, tenter de combler les lacunes, et intégrer le renforcement des compétences de base dans les programmes d'enseignement professionnel.

**Explication et démarches nationales : inscrire les compétences de base dans la formation professionnelle**

***Les compétences de base devraient être intégrées dans la formation professionnelle supérieure***

Étant donné l'importance des compétences de base, elles doivent être prises en compte dans les programmes de formation professionnelle. Pour ce faire, il peut être nécessaire de faire passer aux étudiants un test de calcul, de lecture et d'écriture dès qu'ils intègrent des programmes postsecondaires pour déterminer quels sont leurs besoins et proposer une aide ciblée à ceux qui ont le plus de lacunes dans leurs compétences de base. Les exigences sont variables – les programmes conçus pour améliorer le niveau de compétences de professionnels en exercice n'auront pas la même optique que ceux conçus pour les adultes qui reviennent sur le marché du travail. De solides bases à l'écrit et en calcul seront particulièrement importantes pour les diplômés de l'enseignement professionnel qui souhaitent acquérir d'autres qualifications théoriques ; dans ce cas, de bons savoirs fondamentaux devraient favoriser la transition vers un enseignement théorique et l'articulation avec ce dernier.

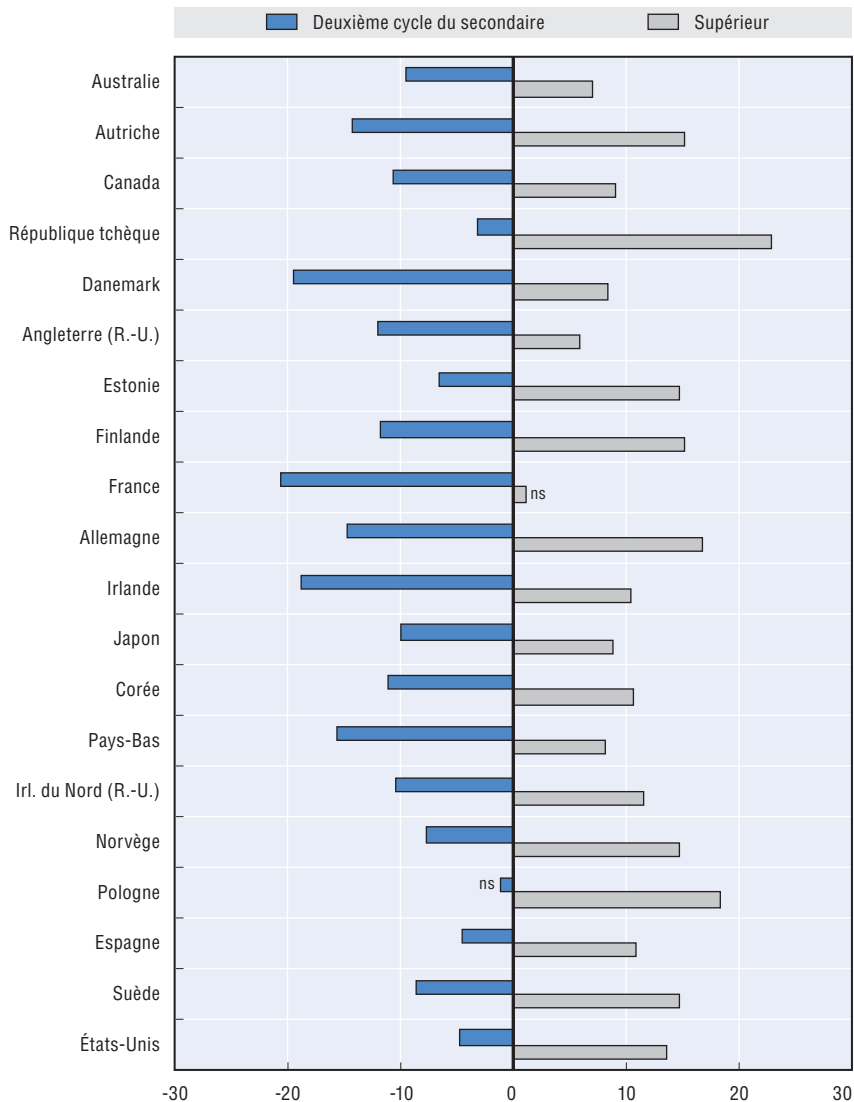
Dans les pays où les programmes de formation professionnelle sont relativement ouverts aux étudiants, quels que soient leurs diplômes antérieurs, des efforts importants sont parfois consacrés aux compétences de base de ceux qui entrent dans le système postsecondaire. L'encadré 3.3 décrit en détail quelques actions menées aux États-Unis.

***L'intégration des compétences de base et des compétences professionnelles présente de nombreux avantages***

Souvent, lorsque les étudiants n'ont pas suivi d'enseignement théorique de type scolaire depuis longtemps, ou lorsqu'ils en gardent un mauvais souvenir, ils éprouvent une réelle difficulté à suivre des cours traditionnels en mathématiques

### Graphique 3.3. Les diplômés de programmes de formation professionnelle de cycle court<sup>1</sup> et la résolution de problèmes au travail


Écarts, en pourcentage, dans la proportion d'employés âgés de 16-45 ans consacrant 30 minutes ou plus, au moins une fois par semaine, à la recherche de solutions à des problèmes complexes. Comparaison entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur et les diplômés de programmes de formation professionnelle de cycle court



ns : Non significatif.

1. Pour une définition et une explication voir l'encadré 1.4.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933098573>



### Encadré 3.3. **Comblar les lacunes en compétences de base dans les « community colleges » aux États-Unis**

Bailey (2009) estime qu'au moins les deux tiers des nouveaux inscrits en *community college* (établissement d'enseignement général postsecondaire) risquent de ne pas terminer leurs études en raison de connaissances théoriques insuffisantes. En 2007-08, 45 % des élèves de première et deuxième année de *community college* indiquaient avoir besoin de cours de rattrapage (US Department of Education, 2013). Si de vastes ressources sont consacrées à la remise à niveau des compétences de base, leur efficacité est limitée. Les établissements d'enseignement postsecondaire consacrent peu de ressources aux activités de soutien, et les étudiants utilisent la plupart du temps des subventions fédérales et des prêts aidés pour couvrir les frais de soutien scolaire. Ainsi, les ressources dont ils disposent pour leurs études postsecondaires s'en trouvent limitées et ils sont plus vulnérables au décrochage et aux difficultés financières. Des exemples d'actions conçues pour aider ceux qui rencontrent des difficultés une fois qu'ils entrent dans un établissement d'enseignement postsecondaire sont donnés plus bas.

L'**Accelerated Learning Project (ALP)** lancé par le *Community College of Baltimore County*, dans le Maryland, s'attaque aux mauvais résultats en proposant aux étudiants qui suivent des cours de rattrapage des cours adaptés donnant droit à des crédits, en parallèle (plutôt qu'avant le début) de leurs études, afin qu'ils progressent plus rapidement. Cette stratégie repose sur le principe selon lequel les compétences enseignées dans un cours et consolidées dans un autre ont plus de chances d'être maîtrisées. Les participants à l'ALP s'inscrivent en même temps à un cours d'anglais donnant droit à des crédits et à un cours de perfectionnement à l'écrit dispensé par le même enseignant. Cette action semble payante puisque les étudiants suivent jusqu'au bout ces cours adaptés à leurs besoins. Étant donné ces résultats positifs, l'ALP a été adopté par différents établissements à travers les États-Unis.

Dans l'État de Washington, le **Student Achievement Initiative (SAI)** est un nouveau système de financement fondé sur les performances destiné à tous les *community* et *technical colleges* (établissement d'enseignement postsecondaire technique). Les établissements sont récompensés par l'octroi de financements supplémentaires s'ils enregistrent une amélioration significative du nombre d'étudiants qui passent de cours de rattrapage à des cours donnant droit à des crédits, qui obtiennent leurs crédits et décrochent un diplôme. Les établissements sont évalués par rapport à leurs résultats antérieurs et sont encouragés à mesurer l'impact de leurs efforts et à adapter leurs pratiques en conséquence. L'évaluation du SAI montre que depuis son introduction, les compétences de base des étudiants se sont consolidées.

Source : Bailey, T. (2009), « Rethinking developmental education in community college », CCRC Brief, n° 40, février 2009, CCRC ; US Department of Education (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics*, 2013 ; Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

ou à l'écrit. Une solution prometteuse consiste à intégrer l'acquisition des compétences de base dans les programmes de formation professionnelle, afin que la lecture, l'écriture et le calcul puissent trouver leur place dans un contexte pratique et adapté. Si les résultats de certains travaux de recherche (Jenkins, Zeidenberg et Kienzl, 2009 ; Kamil, 2003 ; NCTE, 2006) montrent que l'intégration du contenu théorique et professionnel peut être efficace, la mise en œuvre de ce type d'approche n'est pas chose aisée. Elle exige une planification soignée, des ressources et une préparation adéquates. Une étude sur les mathématiques et la formation professionnelle supérieure (Stone et al., 2006) a permis d'identifier les facteurs que les enseignants considéraient comme indispensables à la réussite, comme le fait de laisser aux enseignants suffisamment de temps en dehors de leurs tâches courantes, et des partenariats efficaces entre les professeurs de mathématiques et les enseignants de la filière professionnelle. Un exemple est proposé dans l'encadré 3.4.

#### Encadré 3.4. **I-BEST : l'Integrated instruction aux États-Unis**

L'*Integrated Basic Education and Skills Training (I-BEST)* est un excellent exemple de programme conçu pour améliorer le devenir professionnel et les taux d'inscription en formation professionnelle des adultes possédant de faibles compétences de base. Créé dans l'État de Washington, il s'est avéré une réussite et il est maintenant mis en place dans d'autres parties des États-Unis.

Le programme associe l'enseignement de compétences de base à une formation professionnelle qui donne droit à des crédits de niveau postsecondaire et peut déboucher sur un diplôme. Les cours dispensés concernent des professions dans lesquelles la demande est forte. Dans l'État de Washington, la possibilité d'acquérir des compétences de base et des qualifications professionnelles est facilitée par le fait que les *community* et *technical colleges* proposent les deux types de programmes ; par ailleurs, les programmes I-BEST existent dans chaque établissement d'enseignement général postsecondaire de l'État. Pour pouvoir participer, les candidats ne doivent pas obtenir plus d'un certain nombre de points à un test de compétences spécifique aux adultes et remplir les conditions requises pour suivre une formation de base pour adultes. Dans la pratique, cette sélection débouche sur environ 2 % d'étudiants formés aux compétences de base.

Les étudiants du programme I-BEST obtiennent plus de crédits et sont plus susceptibles de suivre la formation jusqu'au bout qu'un groupe comparable d'étudiants ne participant pas au programme. Les éléments prouvant le lien entre la participation au programme I-BEST et les revenus sont moins concluants.

Source : Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

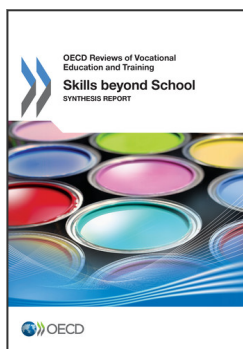
## Notes

1. Par exemple, au Danemark, les stages obligatoires sont considérés par de nombreux enseignants de la filière professionnelle comme un bon moyen de s'assurer qu'ils sont au fait des exigences des environnements de travail modernes (Field et al., 2012).
2. Voir OIT, 2012, *International Standard Classification of Occupations. Structure, Group Definitions and Correspondence Tables*, ISCO-08, Organisation Internationale du Travail, Genève. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, les professions étaient regroupées en quatre catégories : les professions *qualifiées*, telles les professions intellectuelles et scientifiques, les directeurs, cadres de direction et gérants et les professions intermédiaires, qui exigent généralement une formation de niveau postsecondaire, notamment des diplômes professionnels de niveau postsecondaire et des diplômes universitaires de plus longue durée ; les *professions intellectuelles semi-qualifiées*, notamment les employés de type administratif et les commerçants et vendeurs, qui requièrent généralement un niveau de premier ou deuxième cycle de l'enseignement secondaire et parfois des diplômes de formations professionnelles postsecondaires plus courtes ; les professions *manuelles semi-qualifiées*, pour lesquelles les exigences en matière de formation et de compétences sont semblables à celles de la catégorie précédente ; et les professions *élémentaires* faisant appel à des compétences de niveau primaire.

## Références

- Bailey, T. (2009), « Rethinking developmental education in community college », CCRC Brief, n° 40, février, CCRC.
- Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de la Comunidad de Madrid, Espagne (2009), *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se concertan, para los centros públicos, determinados aspectos relativos al módulo profesional de formación en centros de trabajo*, [www.madrid.org](http://www.madrid.org) (consulté en décembre 2011).
- Fazekas, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>.
- Fazekas, M. et I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221840-en>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Homs, O. (2007), « La Formación Profesional en España, Hacia la Sociedad del Conocimiento », *Colección Estudios Sociales*, n° 25, Obra Social, Fundación Caixa.
- Jenkins, D., M. Zeidenberg et G. Kienzl (2009), *Educational Outcomes of I-BEST, Washington State Community and Technical College System's Integrated Basic Education and Skills Training Program: Findings from a Multivariate Analysis*, [www.eric.ed.gov/PDFS/ED505331.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505331.pdf).
- Kamil, M.L. (2003), *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*, Alliance for Excellence in Education.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, [www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf).

- Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Lingfield, R. (2012), *Professionalism in Further Education: Interim Report of the Independent Review Panel*, mis sur pied par le Minister of State for Further Education, Skills and Lifelong Learning.
- Ministère espagnol de l'Éducation, de la Culture et des Sports (2011), *El portal de la formación profesional*, [www.todofp.es](http://www.todofp.es) (consulté en décembre 2011).
- Ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences (2007), *Real Decreto 1538/2006*, Boletín Oficial del Estado.
- Ministère flamand de l'Éducation et de la Formation (2013), *Vocational Education and Training in Flanders, Country Background Report*, OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training.
- Musset, P. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Romania*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OCDE, Paris, [www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf).
- NCTE (2006), *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform, A Policy Research Brief*, National Council of Teachers of English, [www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/AdolLitPrinciples.pdf](http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/AdolLitPrinciples.pdf).
- OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2013b), *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204126-fr>.
- OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.
- OIT (2012), *International Standard Classification of Occupations. Structure, Group Definitions and Correspondence Tables, ISCO-08*, Organisation internationale du travail, Genève.
- Skills Commission (2010), « Teacher Training in Vocational Education », An Inquiry by the Skills Commission into Teacher Training in Vocational Education.
- Stone, J.R. et al. (2006), *Building Academic Skills in Context: Testing the Value of Enhanced Math Learning in CTE*, National Research Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio, [www.aappf.org/forumbriefs/2007/Resources/MathLearningFinalStudy.pdf](http://www.aappf.org/forumbriefs/2007/Resources/MathLearningFinalStudy.pdf).
- The Education and Training Foundation (2014), *Teach Too*, <http://et-foundation.co.uk/teach-too.html>.
- US Department of Education (2013), *Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Career/Technical Education Statistics, 2013*.



Extrait de :  
**Skills beyond School**  
Synthesis Report

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2015), « Trois composantes essentielles de la qualité », dans *Skills beyond School : Synthesis Report*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264230408-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).