

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DESCRIPTION DU TRANSFERT TECHNOLOGIQUE DE MÉTHODES EN
INGÉNIERIE EXPORTATION / IMPORTATION DE L'APPROCHE PAR
COMPÉTENCES DU QUÉBEC AU MAROC (FPT)

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
FATIMA ZAHRA EL HIRECH

JUILLET 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

M. Pierre Doray, professeur au département de sociologie et chercheur au CIRST. En tant que Directeur de recherche, il m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer. Son expertise, son expérience, son intérêt pour mon sujet mais aussi sa patience et sa disponibilité ont conforté mon effort et soutenu ma réflexion.

Les professeurs qui ont alimenté par la richesse de leurs cours mes méthodes de travail et ont laissé chacun à sa manière une trace pertinente dans mon cheminement : madame Sophie Grossmann, madame Isabelle plante, madame France Dubé et monsieur Éric Dion.

Les personnes et collègues qui m'ont transmis des informations et facilité l'accès à une documentation précieuse pour mieux appréhender la problématique de recherche.

Les personnes qui ont accepté de répondre à mes questions et ont contribué par le partage de leur propre vécu et expérience à donner du sens à la présente recherche.

Ma famille pour son soutien permanent malgré l'éloignement et l'absence.

AVANT-PROPOS

Depuis plusieurs années, le renouveau des systèmes d'éducation et de formation dans les pays en voie de développement est devenu un impératif nécessaire à la stabilité politique dans ces régions. Les problématiques de l'employabilité des jeunes, l'amélioration des niveaux de vie et la dynamisation de l'économie locale fixent les priorités et obligent lesdits pays à s'aligner sur les orientations des organismes internationaux qui vont fournir le financement et les moyens à cet effet. C'est notamment le cas de plusieurs bailleurs de fonds comme l'Organisation internationale de la Francophonie (2009), la Banque Mondiale (IBRD/WB, 2007, et 2010), la Banque africaine de Développement (2000), l'Union européenne, l'Agence canadienne de Développement international (ACDI) ou l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 2000 et 2014).

Les pays en voie de développement tentent difficilement de mettre en place les conditions nécessaires à la réussite de leurs réformes et établissent souvent leurs stratégies socio-économiques en empruntant aux pays du Nord les « formules » de succès pour gagner en temps et suivre le rythme de compétitivité et de modernité internationales (Touraine. A, 1965, Bell. D, 1974 et 1976, Rostow. W. W, 1952). L'éducation, la formation et la diffusion des nouvelles technologies sont, entre autres, les atouts et indicateurs majeurs permettant la mesure du degré de développement de ces pays (OCDE, 2008 et OIF, 2012).

Par ailleurs, la Convention de Paris sur l'efficacité de l'Aide (OCDE, 2008) a bien illustré le type d'échanges souhaités dans le cadre de la coopération entre les pays du Nord et les pays du Sud. Cette « Déclaration », même si elle est axée sur la gestion et les processus (Zacharie, 2008), a présenté les orientations de l'assistance technique des pays du Nord dans une charte à laquelle ont adhéré les membres et acteurs en

matière d'aide internationale. Selon cette convention, cinq axes encadrent tout appui budgétaire: *l'appropriation* (participation effective des partenaires), *l'alignement* (des projets qui correspondent à des réformes locales/bénéficiaires acteurs de leur propre développement), *l'harmonisation des interventions* (simplification des procédures d'octroi de fonds), *la gestion axée sur les résultats* et *la responsabilité mutuelle* (OCDE, 2005 et 2008). Ces axes se retrouvent dans un projet de transfert de technologie que nous prenons, dans notre recherche, comme cas d'étude.

La présente recherche s'inscrit dans un processus d'exploration de la dynamique relationnelle qui se développe lors d'un transfert de technologie entre un pays du Nord (Québec) et un pays du Sud (Maroc) et les divers enjeux et questions que soulève cette coopération dans sa forme d'appui à la mise en œuvre d'une réforme. Sa visée est de contribuer à clarifier davantage les liens entre les acteurs du changement qu'ils soient la source ou la cible dudit transfert et les ressentis individuels au bout de l'implantation d'une ingénierie éducative. La méthodologie s'appuie sur la consultation des personnes qui ont vécu cette expérimentation. L'analyse et l'interprétation s'effectuent par la suite sur trois dimensions retenues pour éclairer ce transfert : historique, conceptuelle et relationnelle.

Cette recherche contribue aux connaissances scientifiques dans le secteur de l'éducation dans la mesure où elle met en lumière ce sujet peu exploité dans la littérature sous cet angle-là. Elle reste cependant limitée par son caractère purement exploratoire et dépendant de l'échantillon arrêté. Son avantage est de permettre d'appréhender les transferts de technologies éducatives avec davantage de compréhension et d'analyse.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES GRAPHIQUES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATION, SIGLES ET ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le dispositif d'éducation et de formation au Québec et l'approche par compétences.....	4
1.1.1 Le système d'éducation et de formation québécois : un tout organi- sationnel.....	9
1.1.2 Les bases théoriques de l'approche par compétences.....	14
1.1.3 Le processus de conception et d'implantation d'un programme d'études en approche par compétences au Québec /FPT.....	18
1.2 L'historique de la formation professionnelle au Maroc et l'implantation de l'approche par compétences.....	24
1.2.1 La formation professionnelle.....	31
1.2.2 Apport de la Coopération internationale dans le développement du système de la formation professionnelle au Maroc	39
1.3 Question générale de recherche.....	43

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE.....	44
2.1 Analyse des transferts de technologies ou de connaissances.....	45
2.1.1 Ce que sont les transferts de technologies.....	45
2.1.2 Les dimensions constitutives des transferts de technologies.....	47
2.2 Analyse des transferts en ingénierie et en réformes éducatives.....	56
2.2.1 Les changements planifiés.....	59
2.2.2 Les tendances et significations des réformes.....	64
2.2.3 Les facteurs à retenir de notre analyse des modèles de transfert	69
2.3 Formulation théorique de la question de recherche	71

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE.....	75
3.1 Le choix des sujets.....	79
3.2 Les entretiens.....	82
3.3 Le déroulement.....	84
3.4 La méthode d'analyse des résultats.....	86
3.5 Les considérations éthiques.....	92

CHAPITRE 4

RÉSULTATS.....	93
4.1 Analyse historique du transfert d'ingénierie en APC dans le dispositif de FPT marocain.....	94
4.1.1 Les ateliers de gestion axée sur les résultats.....	95
4.1.2 Les Assises de la formation professionnelle / 2006.....	101
4.1.3 La planification stratégique de l'élargissement de l'approche par compétences (APC) en formation professionnelle / 2008.....	103
4.1.4 Suites du projet d'implantation de l'approche par compétences chez les autres bailleurs de fonds.....	104

4.1.5	La Stratégie de formation professionnelle à l'horizon 2021.....	107
4.1.6	Analyse des réponses.....	109
4.2	Analyse conceptuelle : ce qui a été transféré dans l'ingénierie en APC.....	120
4.2.1	La définition de l'approche par compétences.....	121
4.2.2	La technologie curriculaire (approche et outils méthodologiques)...	123
4.2.3	Le processus d'appropriation de l'APC (entre l'exportation et l'implantation du modèle).....	131
4.2.4	La caractérisation du transfert de la technologie.....	136
4.3	Analyse relationnelle : les relations des intervenants dans le transfert.....	139
CHAPITRE 5		
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION		148
5.1	Ce que l'on retient de l'analyse historique.....	148
5.2	Ce que l'on retient de l'analyse conceptuelle (modèle APC).....	155
5.3	Ce que l'on retient de l'analyse relationnelle.....	160
CONCLUSION.....		166
APPENDICE A		168
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS À CHAQUE PARTICIPANT		
APPENDICE B		172
GUIDE D'ENTRETIEN.....		
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		175

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Aperçu non exhaustif des réformes dans le système d'éducation et de formation québécois.....	13
1.2 Aperçu historique de l'évolution du concept de l'approche par compétences (APC).....	15
1.3 Les étapes d'ingénierie de formation professionnelle et technique au Québec et les différents acteurs intervenants.....	21
1.4 Quelques dates-clé de l'évolution de la formation professionnelle (acteurs, décisions et événements) au Maroc	29
1.5 Les étapes d'ingénierie de formation professionnelle et technique au Maroc et les différents acteurs intervenants.....	42
2.1 Schéma de mise en place d'un transfert technologique et les acteurs concernés.....	52
2.2 Schéma de mise en place d'une technologie.....	54
2.3 Schéma relationnel des composantes d'un transfert de technologie.....	55
2.4 Schéma conceptuel du transfert technologique de l'APC entre le Québec et le Maroc.....	74
3.1 Matrice de la catégorisation initiale.....	89
3.2 Matrice de la catégorisation finale.....	91
4.1 Schéma de réponse des répondants marocains.....	114
4.2 Schéma de réponse des répondants québécois.....	116
4.3 Cheminement partiel du transfert de l'APC (marocains).....	117

4.4	Cheminement partiel du transfert de l'APC (québécois).....	119
4.5	Comparaison des processus québécois et marocain de planification des programmes.....	130
4.6	Schéma des conditions d'appropriation de la technologie.....	132
4.7	Schéma de caractérisation du transfert de l'APC.....	138
5.1	Cadre révisé du transfert de l'APC entre le Québec et le Maroc.....	154
5.2	Configuration du transfert de la technologie APC au Maroc.....	157

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique		Page
1.2	Évolution de la part des diplômés de la formation résidentielle et alternée par secteur de formation.....	35
1.3	Évolution de la part des diplômés par opérateur.....	39

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Étapes du processus d'ingénierie de formation professionnelle et technique au Québec.....	20
1.2	Dates-clés de projets réalisés ou en cours dans le cadre de la coopération canado-marocaines en éducation et formation professionnelle.....	30
1.3	Effectif des stagiaires par secteur de formation-Année 2012 (Formation résidentielle et alternée)	34
1.4	L'évolution du taux d'insertion dans l'emploi par niveau de formation.....	39
1.5	Aperçu non exhaustif des projets menés dans le cadre de la coopération.....	40
2.1	La matrice des diverses dimensions et questions-clés relatives à un transfert technologique.....	51
3.1	Liste par catégories de répondants cibles.....	81
4.1	Grille de lecture des documents consultés.....	76
4.2	Catégorisation des types de guides produits dans le cadre du transfert de la technologie de formation en APC	105
4.3	Synthèse des axes et mesures de la Stratégie nationale de formation professionnelle 2021	108
4.4	Comparatif de l'expérience marocaine avec le processus d'origine d'élaboration des programmes (rôle souligné du CNPEPT).....	125
4.5	Tableau d'analyse inspiré de la matrice de Geisler.....	133
5.1	Quelques dysfonctionnements (Stratégie nationale de FP.....	149

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACDI (CIDA)	Agence Canadienne de Développement International
AFPA	Association Formation Professionnelle des Adultes
AGFP	Autorité Gouvernementale chargée de la Formation Professionnelle
AMITH	Association Marocaine des Industries du Textile et de l'Habillement
ANAPEC	Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences
APC	Approche Par Compétences
AST	Analyse de Situation de Travail
BTP	Bâtiment et Travaux Publics
CAMO	Comité d'adaptation de la main-d'œuvre
CC	Comité consultatif
CFPTC	Complexe de Formation Professionnelle Textile Casablanca
CGE	Comité de Gestion de l'Établissement
CIME	Comité d'intégration et de maintien en emploi
CNPRSFP	Comité National de Pilotage de la Réforme du Système de Formation Professionnelle
CNQ	Cadre National de Qualification
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CQPAT	Centre de Qualification Professionnelle des Arts Traditionnels
CRPMT	Conseil régional des partenaires du marché du travail
CSMO	Comité sectorielle de main d'œuvre
CSS	Comité Sectoriel de Suivi
CTS	Comité Technique de Suivi
CTS	Comité Technique Sectoriel
DFP	Département de la Formation Professionnelle
DOF	Départements et Opérateurs de Formation
EFP	Établissement de Formation Professionnelle
EQ	Emploi Québec
ÉS	Étude sectorielle
ESITH	École Supérieure des Industries du Textile et de l'Habillement

ETF (FEF)	European Training Foundation (Fondation Européenne de la Formation)
FPT	Formation professionnelle et technique
GTZ	Coopération Technique Allemande
IBRD/WB	The international Bank for reconstruction and development/World Bank
IMMEE	Industries Métallurgiques, Mécaniques, Électriques et Électroniques
ISGI	Institut Supérieur de Gestion et d'Informatique/Casablanca
ISIC	Institut Supérieur Industriel de Casablanca (Complexe de Formation Aïn Borja)
ISTA	Institut Supérieur de Technologie Appliquée
ISTAHT	Institut Supérieur des Techniques Appliquées Hôtelières et Touristiques de Marrakech
ITSAS	Institut des Techniciens Spécialisés en Agriculture de Souihla (Marrakech)
LMD	Licence Master Doctorat
MAEC	Ministère des Affaires étrangères et de la Coopération
MAECD	Ministère des Affaires Étrangères, du Commerce et du Développement.
Meda 2	Appui au Développement de la Formation Professionnelle dans les secteurs du Tourisme, du Textile et des NTIC
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et de la Solidarité
MÉESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et technique
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MENA	Pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de Coopération et du Développement Économiques
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OFPPT	Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PRICAM	Projet de Renforcement Institutionnel Canada Maroc
PROCADEM	Projet de Renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs et responsabilités des gestionnaires au Maroc

Projet APC	Projet d'appui à l'implantation de l'approche par compétences à l'ensemble du système de formation professionnelle au Maroc
PF	Programme de formation
REAPC	Réforme de l'éducation par le biais de l'approche par compétences
RC	Référentiel de compétences
R&D	Recherche et Développement
RNQ	Référentiel National de Qualification
SEFP	Secrétariat d'État chargé de la Formation Professionnelle
TT	Transfert Technologique
UE	Union européenne

RÉSUMÉ

La présente recherche explore les stratégies de transfert de technologies en formation professionnelle et technique par le biais d'un cas d'étude entre un pays du Nord (Québec) et un pays du Sud (Maroc). Le système d'éducation et de formation québécois, depuis l'initiation des réformes qu'il a vécues il y a déjà une cinquantaine d'années, s'est stabilisé sur un modèle d'ingénierie éducative exportable à d'autres pays. Des choix méthodologiques en sciences de l'éducation ont abouti à avancer l'approche par compétences comme technologie de renouveau pédagogique et de régulation de l'offre de formation à la demande en main d'œuvre, surtout en formation professionnelle et technique. Le dispositif marocain de formation professionnelle mettait à profit, de son côté, l'apport de la coopération canadienne pour intégrer cette approche comme ingénierie permettant les mises à niveau et structurations ambitieuses de son projet de réforme. Dans cette étude de cas de transfert technologique de l'approche par compétences, plusieurs modèles explorent les caractéristiques de l'échange aussi bien dans le monde de l'industrie que celui des sciences de l'éducation dans une dynamique de flux des savoirs. Pour notre recherche, ce sont les sujets qui ont importé et/ou exporté ce processus qui nous ont intéressés par leurs témoignages de ce vécu de transfert de savoirs et de savoir-faire. Nous convenons de certaines limites de notre recherche, dont l'échantillon de 14 sujets qui ne nous permet pas d'aller plus loin dans l'analyse des perceptions individuelles. Tout de même, de ces divers témoignages qui dévoilent les mécanismes subjectifs d'acquisition, d'appropriation, d'adaptation et de création peuvent se tracer des pistes qui inspireraient dans des recherches ultérieures, un modèle de transfert de technologies éducatives plus participatif et conforme aux aspirations respectives des pays qui soutiennent les réformes et des pays qui relèvent les défis de ces réformes en éducation et formation.

MOTS-CLÉS : transfert technologique en éducation et formation, approche par compétences, relations Nord-Sud, ingénierie de formation, réformes en éducation et formation.

INTRODUCTION

Les pays du Nord se sont engagés depuis plusieurs années dans la voie d'appui à ceux qui ont choisi d'opérer des restructurations importantes de leurs dispositifs économiques, socio-éducatifs, politiques ou industriels (OCDE, 2005). Le Canada (le Québec dans ce cadre) a une longue tradition de soutien au renforcement des capacités de développement des pays du Sud. Les budgets couvrant la coopération internationale selon le Rapport statistique sur l'aide internationale publié par l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI, 2012, p. 3) s'élèvent dans l'exercice financier 2010, à 5 milliards de dollars canadiens dont bénéficient 20 pays¹ sélectionnés selon des critères prédéterminés d'octroi de fonds (appui financier bilatéral/multilatéral ou allègement de dettes). Cette aide touche tant les aspects de gouvernance que de développement des capacités de minorités fragiles. Il est à noter que le Maroc, s'il ne fait pas partie des 20 pays bénéficiaires de ces fonds, n'en demeure pas moins un de ceux qui profitent de ce transfert technologique. L'apport des dons ou prêts est directement injecté dans divers secteurs jugés porteurs (entre autres, l'éducation et la formation). L'ACDI a choisi d'appuyer ces deux secteurs dans le pays pour illustrer sa contribution aux réformes institutionnelles engagées dans les pays du Maghreb (Tunisie et Algérie également).

L'objet général de la présente recherche concerne donc plus particulièrement les transferts en matière d'éducation et de formation entre le Québec et le Maroc. Il couvre chronologiquement la période de mise en œuvre du « projet d'appui à l'implantation de l'Approche par compétences (APC) dans le système de formation professionnelle et technique au Maroc » (Protocole d'entente canado-marocain, 2003)

¹ Les 20 pays identifiés sont : Haïti, Afghanistan, Éthiopie, Pakistan, Tanzanie, Mozambique, Ghana, Mali, Soudan, Sénégal, Bangladesh, Russie, Vietnam, Cisjordanie et bande de Gaza, Rép. Démocratique du Congo, Nigéria, Inde, Kenya, Burkina Faso, Ukraine

et le transfert de technologie et d'ingénierie éducative qui en a découlé. Dans ce type d'échange (coopération internationale), les caractéristiques des transferts demeurent, selon plusieurs auteurs, à questionner en profondeur pour juger de l'efficacité des apports pour les populations qui en bénéficient (CIEP, 2010 ; Klaus, 2011 ; Hodges. & Harris, 2012 ; Favreau, 2000 ; Bailly & Dufour, 2002 ; Favreau & Fréchette, 2002 ; ACIDI, 2002 ; Balandier, 1952 ; 2001 et 2005). Les aspects politiques et leurs implications économiques et interculturelles ne peuvent être ignorés dans l'équation, donnant naissance à nombre de théories (modernisme, développement, action, dépendance, changement, etc.) et rappelant l'historique tendu des échanges entre ces pays qui transforme les efforts de développement en initiative marquée par l'échange inégal (Amin, 1976; Emmanuel, 1969; Frank, 1970; Touraine, 1965; Yotopoulos, 1977).

Le Maroc, ayant choisi de réviser son dispositif d'éducation et de formation avec l'annonce de réformes en 2000², est entré dans un processus de mise à niveau visant l'adéquation de l'offre de formation aux besoins en ressources humaines compétentes des entreprises (Gouvernement du Maroc, 2000). La commande est politique et l'enjeu du capital humain, considéré comme la véritable richesse du pays, a été à toutes les occasions souligné dans le discours social, politique et économique.

L'intérêt de la présente recherche est d'analyser l'apport plus spécifique de l'expertise québécoise dans le renforcement de la réforme en formation professionnelle et technique et le transfert de connaissances méthodologiques, techniques et technologiques opéré entre 2003 et 2008, distinctement des autres bailleurs de fonds. De toutes les méthodes existantes dans les pays du Nord en matière d'ingénierie, le Maroc a retenu l'« Approche par Compétences (APC) »³ comme pierre angulaire de

² Discours royal qui annonce la nouvelle politique de l'éducation et de la formation (réforme); la décennie 2000 – 2010, fut déclarée alors décennie nationale de l'éducation et de la formation (Gouvernement du Maroc, Charte Nationale Éducation et Formation, 2000).

³ Les premières prémisses de son implantation démarrent avec le projet PRICAM (1997, durée 4 ans, 15 millions \$CAN) et successivement le projet d'Appui APC (2003, durée 6 ans, 10 millions \$CAN) et

sa réforme, ce qui pousse à interroger les processus de ce transfert et les capacités des structures locales à se l'approprier.

Notre étude s'organise en cinq parties. La première décrit le développement des deux systèmes d'éducation et de formation professionnelle (Québec/Maroc) soulignant les moments phares qui ont caractérisé la planification respective de leurs réformes et ce qu'il en découle comme question générale de recherche. La deuxième partie, théorique, décrit deux volets du transfert de technologies que ce soit en milieu industriel ou en milieu de formation et d'éducation. Les modèles analysés permettent de poser les facteurs agissant dans ce type d'échange. L'évolution desdits modèles dans le cadre aussi bien de la gestion et planification des réformes en éducation que de l'implantation de nouveaux processus technologiques en production (délocalisation et sous-traitance en production et services entre les pays du Nord et les pays du Sud) mènent aux dimensions retenues dans les questions spécifiques de recherche. La troisième partie décrit la méthodologie choisie dans l'investigation terrain, le descriptif de l'échantillonnage qui répond à l'orientation de la problématique et les éléments soulignés dans le cadre théorique. La quatrième partie traite de l'analyse, l'exploitation et l'interprétation des données recueillies. Cette partie croise les analyses et résultats en revenant sur le cadre théorique pré-établi et ce qui se dégage du traitement des données recueillies (documentation et entretiens avec les personnes ressources) selon trois axes de lecture : historique, conceptuel et relationnel. La cinquième partie finalement avance les résultats à discuter et précise les interprétations qui en sont faites, également sur les axes retenus au préalable. La conclusion souligne les perspectives et pistes de recherche(s) à explorer dans un futur proche en tenant compte des résultats de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le dispositif d'éducation et de formation au Québec et l'approche par compétences

Le système d'éducation et de formation professionnelle et technique du Québec présente un ensemble de particularités qui soulignent l'effort soutenu mis sur l'adaptation continuelle du système aux impératifs de l'environnement économique international, mais aussi la profondeur du consensus social recherché, appuyé et exigé entre les différents intervenants ou bénéficiaires (Doray *et al.*, 2008 et 2008a; Beaudin, 2011). Il n'est pas besoin d'encenser ledit système mais il est intéressant de le redécouvrir et de réaliser aussi qu'à l'origine de son organisation, une commission d'étude particulière s'est penchée sur cette réforme il y a un demi-siècle (Parent, 1940-1966). Dans cette Commission se trouvaient des gens provenant en majorité des diverses classes sociales du Québec des années 60 et non uniquement des experts en économie de l'éducation et de la planification.

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus connue sous le nom de « Commission Parent », avait comme tâche de se pencher sur l'ensemble du système éducatif québécois du préscolaire à l'enseignement universitaire, ainsi que sur l'éducation des adultes. Le mandat de réflexion sur la réforme initialement prévue sur deux ans s'est étalé sur 5 ans (de 1961 à 1966) avec des

échanges réguliers, des analyses de rapports, des audiences publiques couvrant les différentes provinces, des voyages d'études pour analyser d'autres systèmes d'enseignement sur d'autres continents, des recherches approfondies en didactique, économie et sciences de l'éducation ainsi que des débats entre des spécialistes en planification et de simples citoyennes et citoyens. Dans son rapport, la Commission a proposé 600 recommandations transformant le système éducatif en vue de le moderniser à un projet social.

L'aperçu historique permet de souligner les caractéristiques du dispositif de formation professionnelle et technique québécois et sert surtout à relever les différentes dynamiques qui font fonctionner un système éducatif dans son intégralité. Ce retour historique s'est réalisé en consultant plusieurs sites officiels aussi bien des ministères concernés que de l'Assemblée nationale et autres structures représentatives dudit dispositif. Il nous est apparu nécessaire de l'intégrer dans la perspective de notre recherche afin de préciser les mécanismes conçus pour accompagner une telle entreprise de changement et qui ont fait de l'expérience du Québec un cas unique, jugé « réussi » en matière de conduite de réformes.

Les années 1960 marquent la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. S'ensuivent nombre de mesures qui permettent de donner corps à la réforme (Rapport Parent en 1964). Ces mesures visent l'accessibilité de l'enseignement primaire et secondaire; la régionalisation des commissions scolaires (1962), connue sous ce qu'on appelle l'Opération 55⁴; la création des « collèges d'enseignement général et professionnel » ou cégeps en 1967 (Fortin, *et al.*, 2004; Beaudin, 2011) et en fin de compte la régionalisation des universités en 1965.

L'apport de la Commission Parent tourne autour de quatre articulations majeures :

⁴ Se référant aux 55 commissions scolaires régionales catholiques.

l'introduction de la culture technique dans la formation générale et de la culture générale en formation professionnelle et technique (FPT); le processus d'orientation scolaire et professionnelle; la hiérarchisation des programmes entre l'initiation et la formation au métier ainsi que la formation technique et finalement la relation étroite entre l'économie de prévisions des besoins en main-d'œuvre et le dispositif de planification de l'enseignement et de la formation (Doray, 2014, p.2).

Les années 1980 et 1990 sont profondément marquées par la réévaluation et l'adaptation du système d'éducation et de formation. Le Québec vit aussi, à l'instar des autres pays, les effets de la conjoncture économique qui donne la priorité à l'emploi des jeunes (Doray, *ibid*, p. 4). Ces initiatives sont amorcées par des consultations publiques (Livre vert, 1977) ou des énoncés de politiques et de plans d'action (Livre orange, 1979; Rapport Angers, 1979). La réforme des programmes est poursuivie tout au long des années 1980 (Doray, *ibid*, p. 5). La révision concerne aussi bien les programmes des écoles pour la petite enfance que l'éducation permanente des adultes (1982) et l'enseignement supérieur (1985). Le tournant est emprunté pour continuer sur la lancée de la réforme de la formation professionnelle amorcée en 1982 par la publication, dans la foulée des États généraux sur la qualité de l'éducation, du plan d'action de la formation professionnelle au secondaire (Ryan, 1986). Claude Ryan, alors ministre de l'Éducation, présente dans ledit plan « la problématique de l'harmonisation jeunes-adultes en formation professionnelle, la réorientation majeure des programmes, la modernisation des ateliers, la définition de la carte des enseignements (c'est-à-dire l'endroit où est dispensée telle ou telle spécialité), etc. » (MEQ, 2004, p. 15). La création des centres de formation professionnelle en 1988, indépendamment de la formation générale, confirme la séparation majeure, dans l'histoire de la formation professionnelle et technique du Québec avec la formation dite générale, qui aura des répercussions non-négligeables. Les frontières sont ainsi bien marquées entre la formation professionnelle et la formation technique. On ap-

porte des modifications importantes à la Loi sur l'Instruction publique, qui remplace, en 1988, la législation précédente qui portait ce nom. Québec se distinguera des autres provinces du Canada en maintenant ces services au niveau des commissions scolaires et des cégeps (Doray, 2014, p. 5).

Les années 1990 voient la poursuite des ajustements apportés au système par des réformes structurelle et organisationnelle (1993). Les changements organisationnels suivent les politiques et l'organisation de l'administration éducative. Les liens avec le monde du travail et les divers employeurs se resserrent et aboutissent à la création de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) en juin 1997. Depuis, ce réseau professionnel a été renforcé par 29 comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) œuvrant au développement des compétences en milieu de travail.

Le Québec n'hésite pas aussi à intégrer divers modes de formation inspirés des expériences des autres pays (formation duale, par alternance et par apprentissage) tout en maintenant son originalité et sa spécificité (Doray, 2014, p. 6). Des outils de référence sont élaborés pour renforcer l'orientation vers ses diverses finalités. Dès 1995, le ministère de l'Éducation lance un grand chantier de réflexion dont le thème majeur est l'accès à la réussite éducative pour tous. Toutes les régions y participent et la Commission des États généraux publie alors son rapport en octobre 1996 portant le titre évocateur « Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires ». Ce renouvellement dévoilera aussi sept lignes d'intervention que détaillera le rapport intitulé « Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation 1999-2000 » (Gouvernement du Québec, 1999).

De 1997 à 2005, le chantier des transformations qui se veulent pragmatiques et opérationnelles s'ouvre et chaque année apporte son lot de publications, de création de programmes, d'abrogation et d'approbation de projets de loi en matière de répartition

de pouvoirs, de création d'institutions, de comités de gestion de l'enseignement, de création de politiques, de stratégies d'intervention et de réajustements des curricula avec une mobilisation collective sur la nécessité d'arrimer l'offre de formation à la demande d'emploi. De 2008 à 2009, l'introduction de la gestion axée sur les résultats (GAR) corrobore les changements en organisation et marque l'usage de la méthode de gestion de toutes formes de partenariat et de coopération. Les années 2010 et 2012 voient une attention particulière prêtée à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté (CSE, 1996) ainsi que la stratégie de lutte contre toute forme d'intimidation et de violence scolaire (Assemblée nationale, Projet de loi n° 56, 2012). En somme, le modèle québécois trace ses traits distinctifs à travers des orientations complémentaires et précises :

1. le cadre politique et administratif développé en partenariat avec les milieux du travail et de l'éducation,
2. la précision et récurrence de l'exercice d'identification des besoins de formation pour définir les priorités d'action et de planification de l'implantation ainsi que la gestion des ressources,
3. la conception de programmes d'études que l'on veut pertinents, cohérents, réalistes et harmonisés par des équipes de spécialistes selon l'approche par compétences (APC),
4. la décentralisation de la responsabilité de la mise en œuvre de la formation dans les établissements d'enseignement.

Il existe un principe moteur devenu caractéristique du dispositif québécois au point où son rayonnement dépasse la province vers l'international. Doray (2014, p. 10) confirme dans la conclusion de son article couvrant les 50 ans de formation professionnelle et technique au Québec cette spécificité propre à la FPT et des parties prenantes, partenaires dans le changement et le maintien de la logique intégrale du fonctionne-

ment dudit système :

Les relations entre éducation et économie sont certainement le principe qui, aujourd'hui, est le plus structurant de la FPT. Le régime de la professionnalisation se caractérise entre autres par un fort investissement institutionnel dans un réseau d'organisations intermédiaires qui agissent sur une base sectorielle ou régionale pour le développement de la main-d'œuvre.

L'implantation du modèle québécois de FPT dans nombre de pays (OIF, 2013) qui s'engagent localement dans des projets de réformes de leur propre dispositif démontre, au-delà de la preuve de rayonnement, que le dispositif a intégré au sein de sa structure même une flexibilité qui a pu absorber le rythme important des restructurations, des réformes successives, des changements organisationnels majeurs et des enjeux politiques pour assurer une complétude des services offerts par l'enseignement et la formation à toutes les catégories sociales qui en ont besoin.

Dans les sections qui suivent, seront présentés les défis de modernisation et de réforme de la formation professionnelle et technique : le système comme un tout organisationnel, l'approche par compétences et ses assises théoriques présentée comme technologie éducative et le processus particulier d'ingénierie curriculaire consigné dans nombre de références et outils méthodologiques.

1.1.1 Le système d'éducation et de formation québécois : un tout organisationnel

Le système scolaire québécois fournit une diversification des voies d'accès et de sortie (marché du travail, formation continue, enseignement supérieur, etc.). Ces cheminement, aussi complexes qu'ils soient, sont devenus possibles quand des passerelles ont été conçues entre les différents ordres d'enseignement et de formation et que l'individu pouvait alors s'inscrire dans un parcours continu d'éducation et de formation. Le souci de la qualité globale de la formation, de la régulation des effectifs à

différents niveaux et de l'optimisation de la gestion a rendu possible l'imbrication de l'ingénierie de gestion et de l'ingénierie de formation à la planification stratégique (Monchatre, 2007; Bernier, 2011; Doray *et al.*, 2008).

Le Gouvernement du Québec assume la responsabilité entière en matière d'éducation dans la province. La configuration se stabilise dans l'organisation suivante : le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) se charge des ordres d'enseignement primaire et secondaire (incluant l'enseignement professionnel) tandis que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et technique (MESRST) a la responsabilité de l'enseignement collégial (incluant l'enseignement technique) et de l'enseignement universitaire. Il existe aussi des écoles gouvernementales qui relèvent d'autres ministères (hôtellerie, tourisme, agromonie, affaires amérindiennes, etc.). Enfin, l'enseignement privé est développé dans tous les ordres d'enseignement. Le réseau public comprend 72 organismes, dont 60 commissions scolaires francophones, 9 commissions scolaires anglophones et 3 commissions à statut particulier pour un effectif d'élèves estimé à 967 131 à temps plein (MELS, 2014, p. 19). Le réseau privé recense 183 établissements d'enseignement agréés aux fins de subventions et 89 autres titulaires d'un permis pour un effectif d'élèves estimé à 128 145 pour l'année scolaire 2012-2013 (Loi sur l'enseignement privé, Vermot-Desroches, 2007; MELS, 2014, *ibid*). La formation professionnelle, dispensée au secondaire, mène à l'exercice des métiers tandis que la formation technique, dispensée au collégial, mène à l'exercice de professions techniques. La formation professionnelle et technique accueille aussi bien une population de jeunes scolarisés que les adultes inscrits dans des parcours de formation et d'éducation continues (Bélanger et Kayembe, 1987; Bélanger, 1977; Doray et Bélanger, 2005; Bélanger, 2007; Doray et Maroy, 2008; MEQ, 2013). Toutes ces institutions sont soumises au curriculum national et à la réglementation ministérielle, mais les exigences sont variables selon qu'elles reçoivent ou non une subvention de l'État.

L'évolution des effectifs entre 2002 et 2014 entre les réseaux public et privé (avec un développement notable de ce dernier) se fait sur un rythme quantitativement maîtrisé avec une optimisation permanente des moyens (peu de constructions notables de nouvelles structures) (MELS, 2014).

Le système québécois se caractérise, entre autres, par sa volonté continue de maximiser les chances d'insertion des diplômés et de répondre aux impératifs économiques et démographiques que ce soit du moment ou anticipés (Doray *et al.*, 2008; Institut de la statistique du Québec, 2009; MELS, 2011; CPMT, 2013). Il ne revient également pas à une seule structure d'assurer les fonctions de gestion du système puisque la responsabilité est collective et départagée par les rôles et mandats bien définis de l'ensemble des parties prenantes (MELS-MESRST, Emploi-Québec, CSMO, CRPMT, CPMT, CC, CIME, réseaux communautaires, ordres professionnels (CCQ), syndicats, commissions de recherche, etc.).

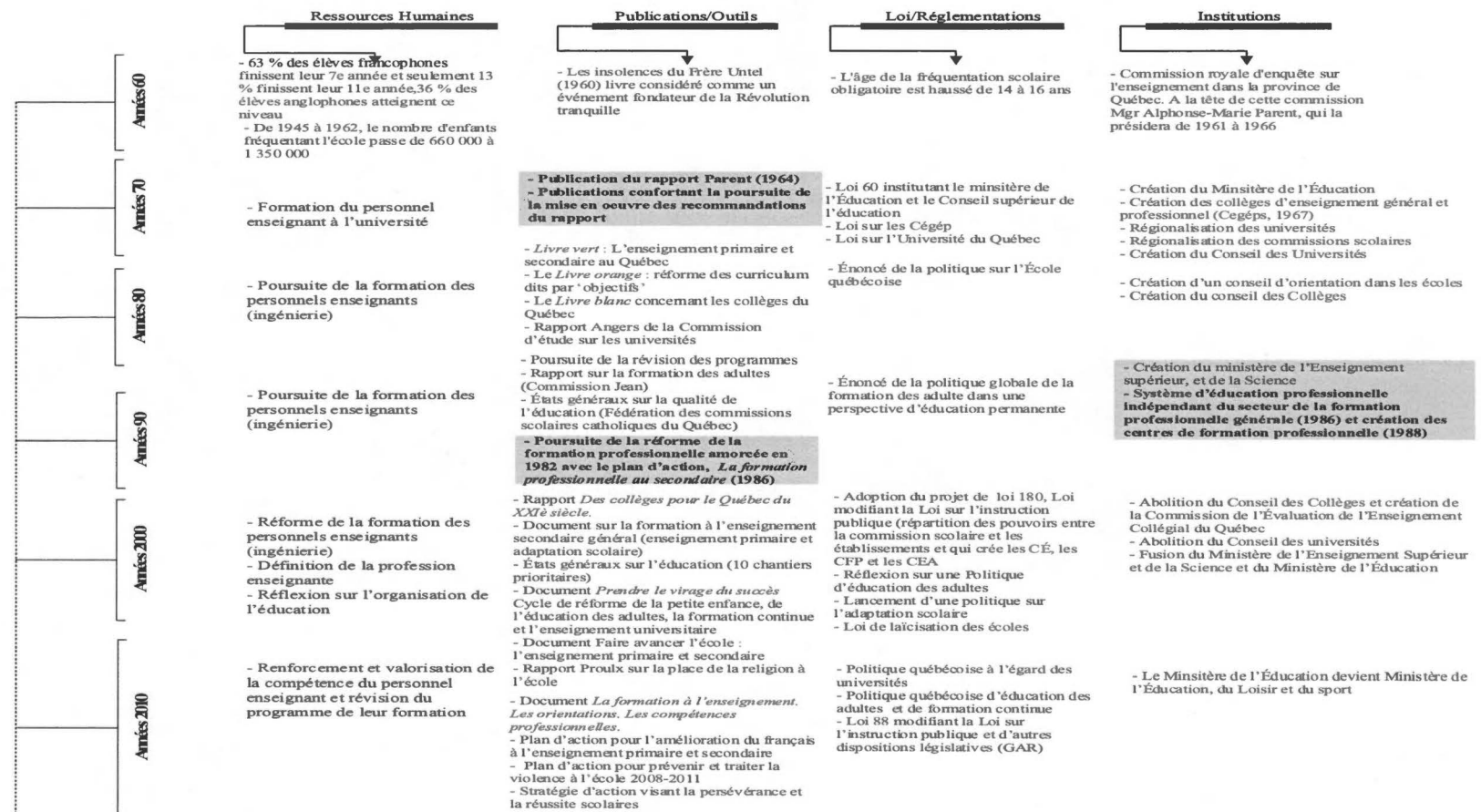
Nous présentons dans la figure 1.1 (jusqu'à 2010), quelques transformations majeures qu'a connu le dispositif d'éducation et de formation québécois. Cette restitution, inspirée de plusieurs documents du site du ministère de l'éducation québécois (<http://50anseducation.gouv.qc.ca/>) s'amorce en 1960 et se poursuit en suivant le rythme des changements adopté par la politique québécoise en matière de savoirs et d'acquisition des connaissances (<http://cdeacf.ca/dossier/chronologie-formation-professionnelle-technique-quebec>).

La chronologie a laissé de côté plusieurs événements importants comme l'émergence des écoles commerciales ou industrielles, des écoles de métiers, des comités dédiés ou professionnels et des conventions collectives, etc. Ce choix délibéré visait une catégorisation partielle des chantiers qui ont illustré l'opérationnalisation des « réformes » que ce soit sur le plan des *ressources humaines* (statuts, référentiels, profes-

sionnalisation, normes du travail, etc.); des *publications/outils* qui ont accompagné les consensus sociaux et ont formalisé les orientations par des plans d'action, mis en œuvre, repris ou renforcés; des *lois et réglementations* qui ont donné la force de légitimité aux actions et aux acteurs sociopolitiques et des *institutions* créées, abolies ou recrées pour un meilleur ajustement aux évolutions sur les plans économiques ou sociaux. Cette chronologie démontre les cycles réguliers de renouveau et de changement ainsi que l'intégration de grands chantiers de changement (révision des programmes, formation de formateurs, ajustement réglementaire, etc.) pour ne citer que ceux-là.

Le cadre politique et administratif mis en place privilégie le partenariat avec les milieux du travail et de l'éducation puisqu'il part de la détermination des besoins des divers secteurs de production pour concevoir la formation et opérer une régulation stratégique de l'offre au sein du dispositif (Tanguy, 1994; Plumelle, 2002). L'ingénierie pédagogique s'aligne sur l'approche par compétences et met aussi dans le même « esprit de compétences » les autres aspects d'organisation et de gestion en comptant également sur une décentralisation de la responsabilité de mise en œuvre de la formation dans les établissements d'enseignement (Doray, 2014). L'ingénierie pédagogique et « managériale » de la FPT du Québec arrive à couvrir, c'est son ambition, par son cadre de référence, un large champ francophone, assurant ainsi son rayonnement depuis les années 1990 (OIF, 2009). Ainsi, ce n'est pas étonnant qu'on aborde l'approche par compétences non seulement comme une « technologie de rationalisation pédagogique », mais aussi comme une « technologie sociale » (Monchatre, 2007 et 2008).

Figure 1.1
Aperçu non exhaustif des réformes dans le système d'éducation et de formation québécois



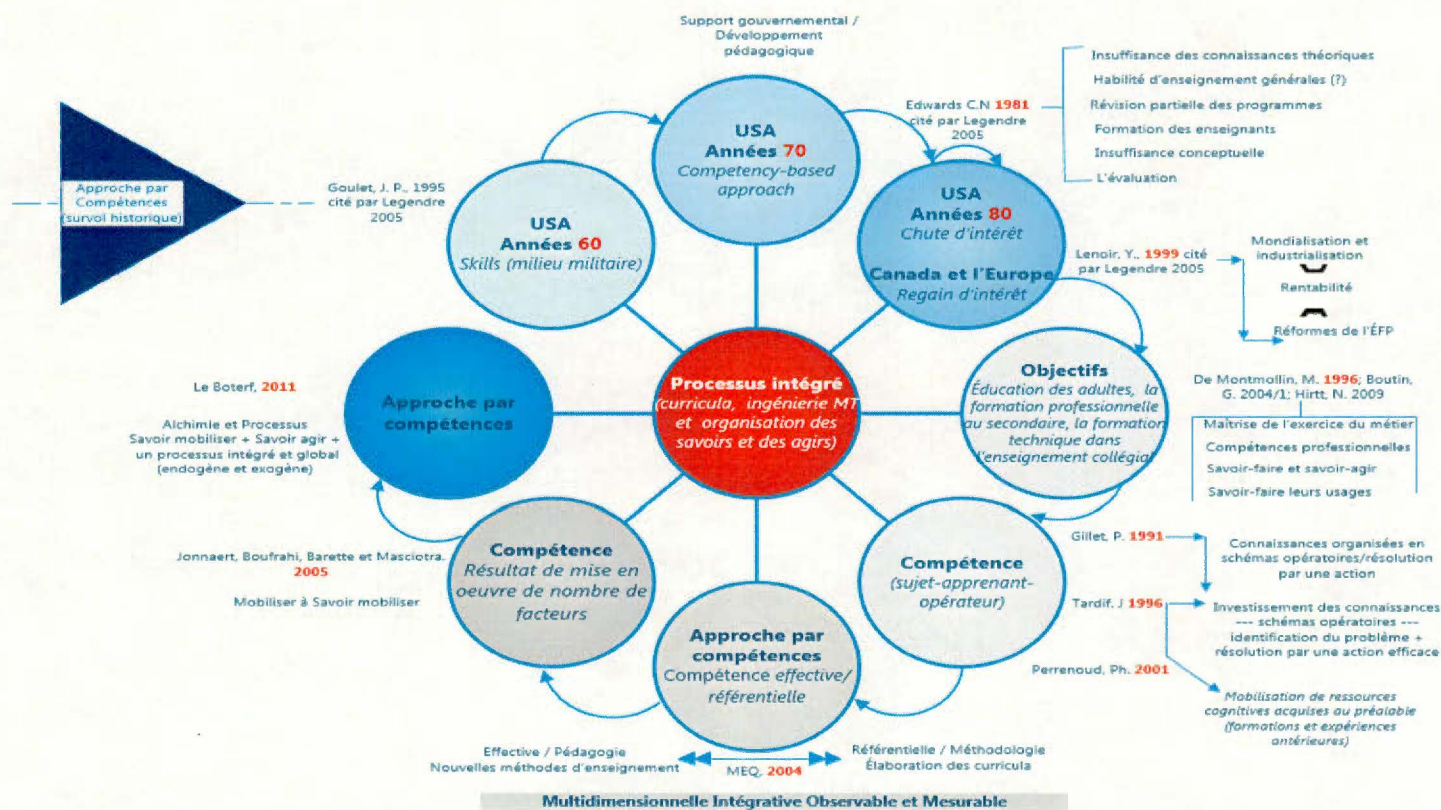
1.1.2 Les bases théoriques de l'approche par compétences

Le concept de « compétence » ou autrement nommé « approche par compétences » propose diverses définitions clés (Belanger, 1980 cité par Gohier, 2011, p. 91). Un aperçu historique proposé par le Dictionnaire actuel de l'éducation de Rénald Legendre fait remonter l'origine du concept aux années 1960 aux États-Unis (Legendre, 2005, p.115-116). La figure 1.2 souligne l'évolution du concept et les diverses significations clés qui l'accompagnent ainsi que les auteurs qui ont porté, ajusté, interrogé et consolidé ces diverses ramifications (Lenoir, 1999, Goulet, 1995 et Edwards 1981, cités par Legendre 2005; De Montmollin, 1996; Boutin, G. 2004; Hirtt, 2009).

Dans son analyse des spécificités de la formation professionnelle au Québec, Monchatre (2008) aborde l'approche par compétences d'abord comme une technologie de rationalisation pédagogique. Cette lecture convient à notre angle d'étude pour diverses raisons en lien avec les effets de cette approche :

- L'effet de « transformation » qu'implique l'implantation de cette approche;
- L'effet de « création » qui découle des conditions de sa mise en œuvre (lois, révisions de statuts, formes nouvelles d'enseignement, etc.);
- L'effet « mobilisateur » qu'elle crée chez les membres d'une communauté autour de valeurs socioculturelles touchant le devenir socio-professionnel de l'individu;
- L'effet « promotionnel » qui rejoint le premier effet de « transformation », mais cette fois-ci sur une échelle individuelle puisque sa pratique affecte également les cheminements professionnels des ressources humaines.

Figure 1.2
Aperçu historique de l'évolution du concept de l'approche par compétences (APC)
(Schématisé à partir de Legendre, 2005)



Monchatre (2007 et 2008), qui s'est penchée sur les politiques de gestion de la main d'œuvre dans le dispositif de formation professionnelle au Québec, s'est intéressée au double arrimage de la compétence au milieu du travail ou en contexte de formation. Son analyse du contexte de développement de l'approche par compétences dans la société québécoise ne perd pas de vue l'enjeu essentiel des transformations qu'elle suscite : le rapprochement entre le marché du travail et l'offre de formation (Monchatre, 2008, p. 30). La particularité des réformes du système québécois se retrouve dans l'effet « transformateur » et « mobilisateur » que celles-ci ont eu sur les diverses parties prenantes aux intérêts différents qui se sont organisées pour répondre aux impératifs socio-économiques du moment. Cette mobilisation se situe ailleurs que dans les rapports d'autorité, plutôt dans la création et le maintien du dialogue ou ce qu'appellent autrement Lessard (2008, p. 179) et Savoie-Zajc (1989, p. 130) « [les] boucles de rétroaction ».

Monchatre affirme que le renouveau pédagogique du dispositif québécois s'est inscrit en rupture avec les apprentissages disciplinaires et s'est centré sur le développement des compétences pragmatiques et les savoirs d'action, le changement a alors aussi affecté le sens donné à la compétence qui devenait ainsi « une technologie sociale » (expression de Mulcahy, 1998 cité par Monchatre, 2007). Le passage d'une technologie pédagogique à une technologie sociale réorganisatrice se fait, selon l'auteure, à travers ce sens nouvellement donné aux compétences :

Mais elle [la vie sociale et professionnelle] tend à être « technologisée » à l'aide de dispositifs qui, outre qu'ils codifient les contenus d'enseignement, redistribuent les rôles et outillent les acteurs pour définir rationnellement les finalités des programmes d'étude et concevoir les activités d'apprentissage. De pédagogique, la technologie devient sociale en ce qu'elle agit non seulement sur les techniques d'enseignement, mais plus largement sur l'organisation de la relation formation-emploi. (Monchatre, 2007, p. 30).

L'autre volet intéressant de cette analyse apparaît dans les assises théoriques qui ont

soutenu le développement de l'approche par compétences dans l'ingénierie d'éducation et de formation. Ces assises sont nées dans les théories d'apprentissage des années 1950 avec le béhaviorisme qui présentait déjà l'environnement comme seule source de *stimuli* pour l'apprenant. Ce dernier était formé par conditionnement et répétition et suivant aussi des programmes conçus en conséquence. Si cette théorie a fait son chemin en Europe et en Amérique du Nord, elle demeure encore présente et dûment appliquée dans certains pays en voie de développement, même si elle a démontré ses limites. Elle peut même parfois coexister avec des théories d'éducation plus innovantes dans un même système éducatif.

Dans la société québécoise, il revient à Gagné (1976 et 1985) d'implanter, à la fin des années 1970, le modèle d'exploitation de l'information effectuée par la personne en situation d'apprentissage (Legendre, 2005). De là, le passage à la conception des schémas d'apprentissage est tracé par les chercheurs en éducation. Des théories et essais apparaissent mettant en lien l'élaboration des activités de formation depuis l'expression des objectifs, la construction des contenus aux stratégies conséquentes d'enseignement en visant le développement des compétences chez la personne en situation d'apprentissage sans oublier la notion d'efficacité du sujet (Brien, 1997; Bissonnette, *et al.* 2005). À la base, les différences individuelles et la subjectivité des styles de réflexion conditionnent le rythme d'acquisition des savoirs. Le paradigme en changeant (dans les années 1980), relocalise les facteurs de succès des apprentissages non pas au niveau des individus, mais dans leur environnement, favorable ou non à cette acquisition. Les théories en éducation se consolident par le constructivisme et le socioconstructivisme qui se développent avec la notion de « construction » active des connaissances. Des auteurs tels que Glasersfeld (1995) et Piaget (1947, 1964 et 1971) enrichissent par leurs recherches, la conception même du savoir et des relations avec l'environnement, remettant en question ce qui semblait établi et poussant les schèmes interactifs dans la dynamique d'acquisition des connaissances et d'apprentissages au bout de la théorie (Legendre, 2005, p. 1239-1240; Tardif, 2006).

Ainsi, il faut reconnaître l'importance des bases théoriques dans l'orientation d'un système de formation et d'éducation et son maintien permanent dans le champ critique du questionnement. Nous retenons également que l'ingénierie de formation et le processus de conception et d'implantation des programmes en APC au Québec ne se sont stabilisés dans leur forme actuelle qu'après plusieurs expérimentations, remises en question, ajustements, adaptations et surtout d'enseignements tirés des diverses phases de développement dans l'ensemble des réseaux et institutions d'enseignement et de formation (entreprises ou opérateurs institutionnels).

1.1.3 Le processus de conception et d'implantation d'un programme d'études en approche par compétences au Québec /FPT

Entre les années 1970 et 1980, Jean Dussault, spécialiste en mesure et évaluation, rejoint la direction générale d'éducation des adultes (DGEA) au sein du MEQ (Monchatre, 2008, p. 6). Une cellule de travail expérimentait alors diverses stratégies d'enseignement et de formation à l'origine de l'approche par compétences québécoise. S'il est maintenant une référence en matière d'organisation pédagogique de la formation professionnelle et technique, c'est surtout suite à son implication dans la préparation de la réforme Ryan. Le contexte se prêtait favorablement comme le souligne Monchatre (2008, *ibid*) à la rationalisation de la formation professionnelle et au développement de l'approche par compétences. Un budget important d'investissement sera dédié alors au renouvellement du matériel didactique, la modernisation des équipements et la formation des enseignants et formateurs en pédagogie et la gestion plus rigoureuse des épreuves.

Le cadre conceptuel de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique se décline en quatre cahiers qui ordonnent la logique de cette technologie éducative (MEQ, 2004). Nous nous y intéressons parce que ce sont ces références qui ont fait l'objet d'une diffusion large en vue d'exporter le « modèle » d'ingénierie québécois.

Notre synthèse (tableau 1.1) insiste sur la complémentarité des étapes avec une emphase sur le contenu des deux derniers cahiers qui concerne directement l'objet de notre recherche et qui touchent par le processus d'ingénierie conçu, expérimenté et exporté hors Québec, le cœur même de notre problématique.

La séquence ombrée du tableau représente le cœur même de l'ingénierie que le Québec a exportée vers divers pays francophones (OIF, 2009). Certains transferts concernaient les deux composantes (cahiers 3 et 4), d'autres juste la phase de développement curriculaire (cahier 3). Ce processus a, selon le ministre de l'Éducation du Québec de l'époque, Pierre Reid « servi de cadre de référence pour la mise en place d'un vaste programme de partenariat inter-États dans six régions du monde regroupant près de 50 pays » (MEQ, 2004, p. 1). La diffusion large de ces outils a assuré le rayonnement de l'approche par compétences en la distinguant de celles des autres pays

Le comité national des programmes de l'enseignement professionnel et technique (CNPEPT) fait partie des voies de configuration et mécanismes de concertation qui s'assurent de la validité du processus. Dans l'analyse que font Couillard *et al.*, (2001) du CNPEPT, apparaît aussi l'illustration, une parmi bien d'autres, de la diversité des intervenants dans le processus et du consensus difficile à trouver entre eux à cause de la diversité justement des enjeux et intérêts. La convergence vers l'objectif du choix efficient et efficace de mise en œuvre d'un programme prévaut sur toute autre considération. La figure 1.3, inspirée de Couillard *et al.*, (2001, p. 8) permet de visualiser les diverses instances intervenantes à ce niveau et surtout l'apport des milieux du travail dans les projets d'élaboration, de planification et de mise en œuvre des programmes d'études.

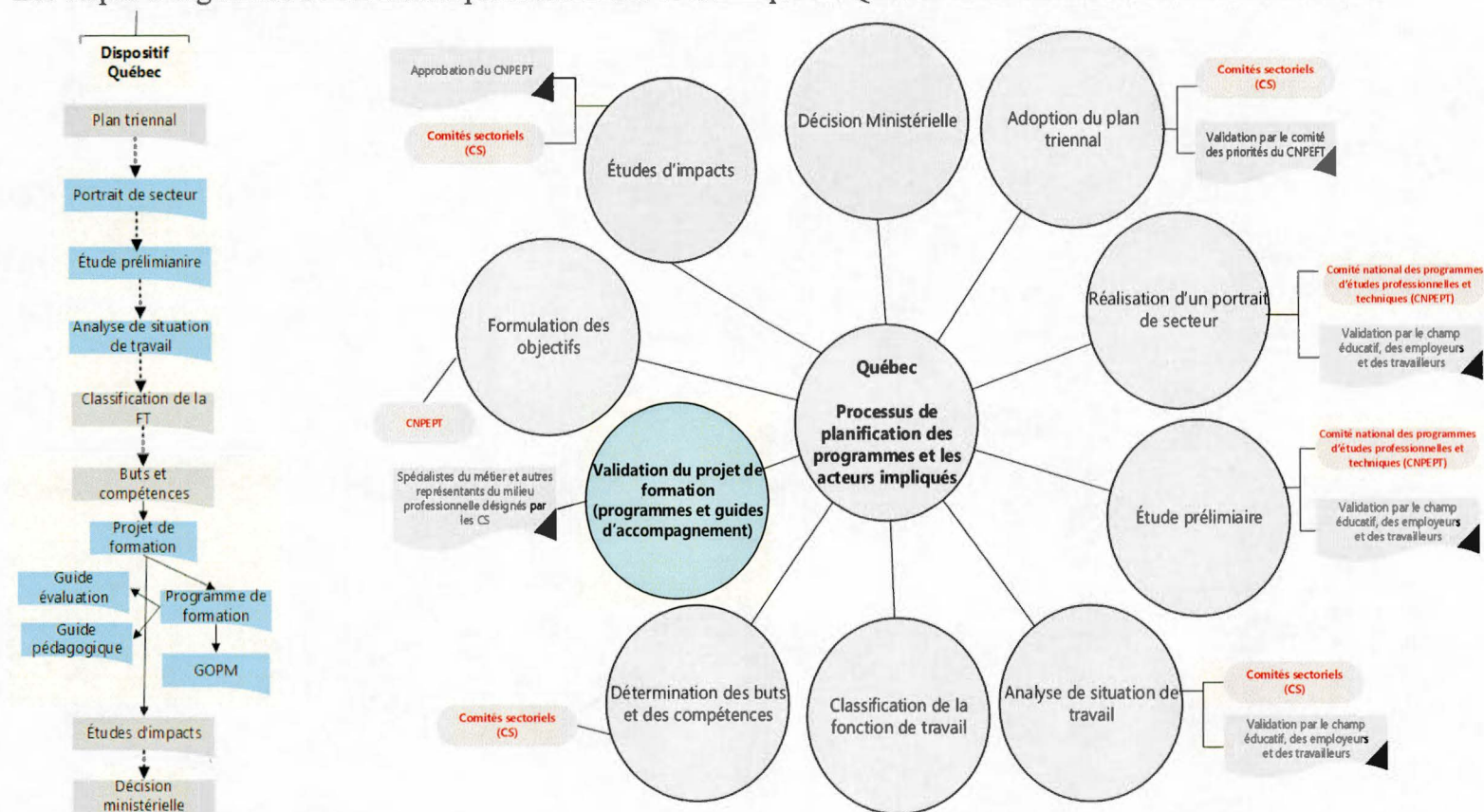
Tableau 1.1
Étapes du processus d'ingénierie de formation professionnelle
et technique au Québec

Cahier 1 Orientations, politiques et structures gouvernementales	Rôle de l'État souligné dans le pilotage de la réforme et le port d'un projet de société ainsi que les diverses parties prenantes à impliquer dans le processus. Un volet partenariat (interne et externe) est aussi abordé pour souligner l'apport de la coopération et des organismes internationaux reconnus dans l'appui et le support de tels chantiers (MEQ, 2004, p. 13-21). Le rôle des instances locales et régionales est défini avec l'identification des acteurs directs et indirects (MEQ, 2004, p. 21-25). L'aspect réglementaire et législatif est souligné (MEQ, 2004, p. 25-33). Les changements administratifs et les structures de gestion qualitatives et quantitatives incluant la planification stratégique, la dynamique des institutions responsables de l'organisation de la formation (MEQ, 2004, p. 34-50).
Cahier 2 Gestion centrale de la formation	De la planification stratégique, on passe à la planification de l'offre de formation à travers l'analyse du marché du travail et l'identification des besoins quantitatifs en main-d'œuvre et leur répartition régionale. Les priorités de développement des programmes en rapport avec l'économie et la société sont arrêtées. Le travail de planification de la formation commence alors pour vérifier les modalités de mise en œuvre des programmes (quel qu'en soit le mode ou la modalité de leur mise en œuvre). Des vérifications d'efficacité et d'efficience du choix du programme se font à travers des indicateurs de suivi et d'évaluation mis en place. La boucle de rétroaction est maintenue pour confirmer la proximité avec la logique du marché, ses besoins et les moyens que met le dispositif au service de cette adéquation (MEQ, 2004, pp. 61-101).
Cahier 3 Développement des programmes d'études	Dans cette section, les activités d'ingénierie suivent un processus bien défini depuis l'analyse des besoins qualitatifs (portrait de secteur de formation, les analyses de situation de travail (AST / investigations et atelier de validation), le projet de formation (nature et ampleur des compétences, passerelles entre programmes, scénario de formation, tableau de correspondance), le programme d'études dans un format défini incluant les conditions d'évaluation des compétences et les critères de performance et les documents ou guides de soutien (pédagogique, matériel et d'évaluation)). La phase de conception s'achève par la reconnaissance des acquis expérimentiels et scolaires (MEQ, 2004, p. 113-138).
Cahier 4 Mise en œuvre locale de la formation	Cette 4e section concerne l'implantation du programme (conditions 9 définies dans les cahiers 1 et 2). Cette mise en œuvre répond à une organisation qui met l'établissement dans une position de prestataire de services tenu de s'organiser et de rendre des comptes pour se conformer aux standards de performance et de rendement. Ses objectifs doivent s'afficher dans divers rapports obligatoires. Cette section met en avant les orientations du projet général de formation de la région : convergence vers l'apprenant, perfectionnement du personnel enseignant, optimisation des ressources et aide à l'insertion des sortants du dispositif. Les conditions de réalisation de la formation sont soigneusement analysées sous leurs différents angles ainsi que les relations avec l'environnement professionnel et des partenariats avec les industries pour que l'établissement puisse satisfaire tous besoins touchant de près ou de loin la formation, ses modalités ou son mode (MEQ, 2004, p. 149-206).

Source : Interprété à partir d'extraits des cahiers d'ingénierie (MEQ, 2004)

Figure 1.3

Les étapes d'ingénierie de formation professionnelle et technique au Québec et les différents acteurs intervenants



À retenir : La figure de droite explicite les organismes intervenant dans le processus d'ingénierie de développement curriculaire québécois alors que la schématisation en « cheminement » du dispositif à gauche marque en « bleu » les étapes « exportées » du processus; les cellules grisées sont les étapes ou mises de côté ou intégrées dans un effort d'adaptation contextuelle (voir correspondance plus loin avec la figure 1.5, p. 58).

L'analyse que les auteurs font du rôle du CNPEPT éclaire les mécanismes sous-jacents au travail de prise de décision sur un programme ou un autre. La participation ne se réduit pas à émettre un avis sur l'issue des propositions sur la carte de formation, mais met à contribution des analyses techniques, économiques et pédagogiques qu'assument différentes parties du CNPEPT.

Dès l'introduction du rapport, il est mentionné nombre de faits à l'origine de la restructuration de l'ingénierie de formation comme « dispositif de rapprochement » entre l'éducation et l'économie (p. 5) qui opérationnalisent la vision du changement :

L'engagement des participants n'est pas donné une fois pour toutes, il se construit et se renégocie régulièrement en cours de route en fonction des relations sociales entre les acteurs ou des évaluations sur les résultats effectifs du travail collectif. En même temps, des ajustements organisationnels peuvent être introduits pour améliorer la productivité de l'instance ou favoriser l'expression plus grande des différents points de vue. (Couillard *et al.*, 2001, p.6)

Rappelons ce qui a été avancé comme faits parmi bien d'autres et qui à chaque fois alimentent ces négociations et consensus recherchés : une plus grande présence des stages en entreprise au cours de la formation, le développement de la formation sur mesure, une réorganisation administrative et institutionnelle des instances de planification et des services d'éducation, l'utilisation de nouvelles méthodes de planification et la création de mesures d'employabilité pour les personnes sans travail, etc. (Couillard *et al.*, 2001, p.5).

La réforme a présenté les changements souhaités et outillé le dispositif par une réglementation en phase avec les politiques. Elle n'a cependant pas donné de « formule d'opérationnalisation » avec les orientations retenues. Ce qui advint ultérieurement, de manière progressive et durable. L'expérience québécoise fût alors confirmée dans le pilotage d'une réforme et dans la planification stratégique d'un changement perçue comme radical et déterminant dans le développement d'un ou plusieurs secteurs

socio-économiques. L'adéquation formation-emploi s'est faite en réponse à l'incidence économique mais le « choix de développement » s'est opéré il y a plus d'un quart de siècle déjà. Ce choix volontaire et consenti a placé l'intérêt collectif au-dessus de l'intérêt unitaire (par secteur de production ou organisme ou groupe d'intérêts de personnes).

Ce chapitre sur le dispositif de formation professionnelle et technique au Québec permet de voir de plus près par rapport à notre question de recherche l'objet du transfert de méthodes technico-pédagogiques. L'approche par compétences est née au sein d'une réforme qui elle-même a généré nombre d'autres réformes qui ont recréé le système d'éducation et de formation québécois.

Nous retenons que tous les changements qu'elle a inspirés ou provoqués prouvent que l'aborder comme simple concept ou méthode de conception d'un programme équivaut à ignorer sa chronologie de développement, ses assises théoriques et les alliances, enjeux et consensus qu'elle a permis de créer et de réaliser dans la société entre aussi bien les organismes que les individus en partant de l'idée de mettre en phase la formation et l'emploi, que ce soit en milieu éducatif ou en entreprise. Elle est devenue « technologie » confortée par une assise théorique et le maillon le plus important dans la chaîne des restructurations au point où on s'y réfère en parlant de « modèle » québécois d'ingénierie. Nous nous proposons de la redécouvrir tel qu'exportée dans l'exemple de son transfert à une autre société qui garde ses propres marques organisationnelles et culturelles quand elle s'attaque à une réforme qui vise la satisfaction des besoins du marché du travail en main d'œuvre qualifiée.

1.2 L'historique de la formation professionnelle au Maroc et l'implantation de l'approche par compétences

Depuis l'indépendance du Maroc, le développement de l'éducation a été au centre des

préoccupations de l'action publique. Des chantiers de changement ont été amorcés sur plusieurs plans : politique, juridique, économique et administratif. Concernant l'éducation, des initiatives de planification sont prises au lendemain de l'indépendance pour établir le droit d'accès à l'école, considéré comme le noyau des valeurs patriotiques et citoyennes. Quelques décennies plus tard, l'impératif économique, à l'aube du 21^{ème} siècle, oblige les sociétés en voie de développement, le Maroc ne faisant pas exception, à répondre au paradigme de « l'économie du savoir » en se mettant au niveau des exigences de la mondialisation (Banque Mondiale, 2007, p. 8).

Durant les années 1960 et 1970, les efforts de l'État se sont concentrés sur la construction des institutions nationales qui ont pris en charge les chantiers annoncés : la préservation de la culture nationale, l'éducation, l'éveil industriel et la formation professionnelle, entre autres (CÉI, 2010, p. 55-187). L'époque connaîtra ainsi la création, sous initiative de l'État, des « fédérations professionnelles » ainsi que les instances responsables de la formation et de l'assurance sociale : la FIMMEE (Fédération des industries métallurgiques, mécaniques et électromécaniques en 1951), l'AMITH (Association Marocaine des Industries du Textile et de l'Habillement en 1960) et la Confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM créée en 1947 sous protectorat et « marocanisée » en 1969), ainsi que deux organismes majeurs qui sont l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT en 1974) et la Caisse nationale de sécurité sociale (CNSS en 1974). L'époque marque « [...] la prééminence sans équivoque de l'État et de son administration, confinant les autres acteurs sociaux à un rôle (...) subalterne » (Verdier et Yacoubi 2014, p. 119).

Les années 1980 voient un net retrait de l'État sous prétexte d'ajustements structurels sur les questions d'employabilité et d'adaptation du dispositif d'éducation et de formation à la réalité socio-économique qui est marquée alors par la difficulté d'insertion des diplômés issus de divers ordres : éducation scolaire, enseignement supérieur et formation professionnelle (CÉI, 2010, p. 226 ; ETF, 2009, p. 2-3). Au cours de la décennie suivante, on se penche plus sur la qualité du dispositif d'éducation tenant compte de la montée de l'échec scolaire, de la « déconvenue linguistique » après l'arabisation et des difficultés récurrentes d'accessibilité à l'école en milieu rural (Chedati, 2006). Il est aussi à noter que, sous l'influence des investissements de l'Union européenne, les réformes se succèdent en laissant apparaître une gouvernance tripartie (État-profession-syndicats). Cette configuration ne l'est que d'apparence puisqu'« émerge en réalité une corégulation de l'État et des employeurs, le premier disposant de la légitimité et des ressources d'un pouvoir politique sans guère de partage, les seconds, [...] d'une capacité d'influence, croissante » (Verdier et Yacoubi, 2014, p. 121). Dans ce contexte s'enclenche une réforme de la formation professionnelle en 1984 qui a apporté des restructurations qui ont surtout visé la consolidation des institutions mises en place et paradoxalement ont rigidifié le système autour de l'organisation publique (revenant à l'État), dominante dans l'ensemble de la configuration des parties prenantes du dispositif de formation professionnelle et technique au Maroc. Certes, le discours politique inspiré par les divers bailleurs de fonds affiche la volonté d'arrimer l'offre de formation aux besoins de l'économie nationale, mais la réforme de la formation professionnelle sert d'abord à centraliser la prise de décision par des instances déterminées :

(...) la réforme de 1984 de la formation professionnelle initiale vise à mieux articuler cette dernière aux besoins de qualification de l'économie et de ses entreprises. On procède alors à une profonde réorganisation institutionnelle et pédagogique de la formation professionnelle, à la construction de l'infrastructure du dispositif d'offre (surtout initiale) et à l'élargissement du partenariat de concertation à l'échelle nationale. (Verdier et Yacoubi, 2014, p. 121)

Il y a lieu de souligner également que le secteur de la formation professionnelle est resté comme le lieu de la seconde chance offerte aux élèves qui quittent prématurément l'école ou sont en échec scolaire plutôt que comme le début d'un parcours de formation voire de professionnalisation (Benkerroum et El Yacoubi, 2006). Il faut attendre pratiquement la fin du siècle pour que la volonté de changement de ce segment de l'éducation apparaisse plus explicitement dans le discours des politiques qui met alors l'accent sur le développement du capital humain et les vertus de la réforme de l'éducation *et* de la formation (CÉI, 2010 ; ETF, 2009, p. 3). Quant à la participation à la réflexion et la mise en œuvre de cette réforme, le secteur productif y a été associé avec les instances gouvernementales (Verdier et Yacoubi, 2014, p. 123).

Le chantier de la réforme est au cœur de la gestion de nombre important de transformations. L'adoption en 1999 du texte définitif de la Charte nationale de l'éducation et de la formation et sa diffusion une année plus tard (CNEF, 2000) permet d'articuler une nouvelle vision qui embrasse un horizon qui va au-delà de 2010. Bien que des progrès substantiels aient été réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement obligatoire, d'autres problèmes relatifs à la culture organisationnelle jugée « traditionnelle » et « rigide » se sont aggravés et ont annoncé les prémices de son échec. Témoignent également de cette inconséquence les taux élevés de déperdition et de redoublement à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base, ou encore l'inadéquation entre le profil des sortants du système et les besoins du marché du travail. Ces constats identifient une crise sérieuse de la qualité de l'éducation et de la formation à différents niveaux. C'est en réponse à cette crise que s'est mis en place justement le Programme d'urgence (PU), nommé Programme « Najah » (terme signifiant « succès » en arabe) (MENESFCRS, 2008a), essayant ainsi d'ajuster les manquements d'un long parcours de concrétisation des ambitions de la politique de développement du dispositif. Le PU vise « à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui s'imposent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte nationale de l'Éducation et de Formation »

(MENESFCRS, 2008a, p. 3). La conjoncture économique nécessite une articulation entre la mise en place du PU 2009-2012 et la préparation d'une deuxième phase de la réforme à partir de 2012. Un effet paradoxal est pourtant à relever puisque, malgré tous les plans d'ajustement mis en œuvre depuis le début des années 80, les résultats de développement et de mise à niveau ne progressent pas à la même vitesse. D'ailleurs, le rapport de l'Instance nationale d'Évaluation du système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (INESEFRS) relevant du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche scientifique (CSEFRS) paru six ans plus tard confirme cette situation critique (CSEFRS, 2014, p. 10-11). D'un côté, certains secteurs connaissent une nette amélioration et redonnent un élan au potentiel capitaliste du pays et de l'autre côté, ces réformes n'arrivent pas à contrôler ou solutionner certains autres problèmes éminemment sociaux (chômage, insertion de jeunes diplômés, inégalités sociales, accessibilité des soins, viabilité de l'environnement, etc.).

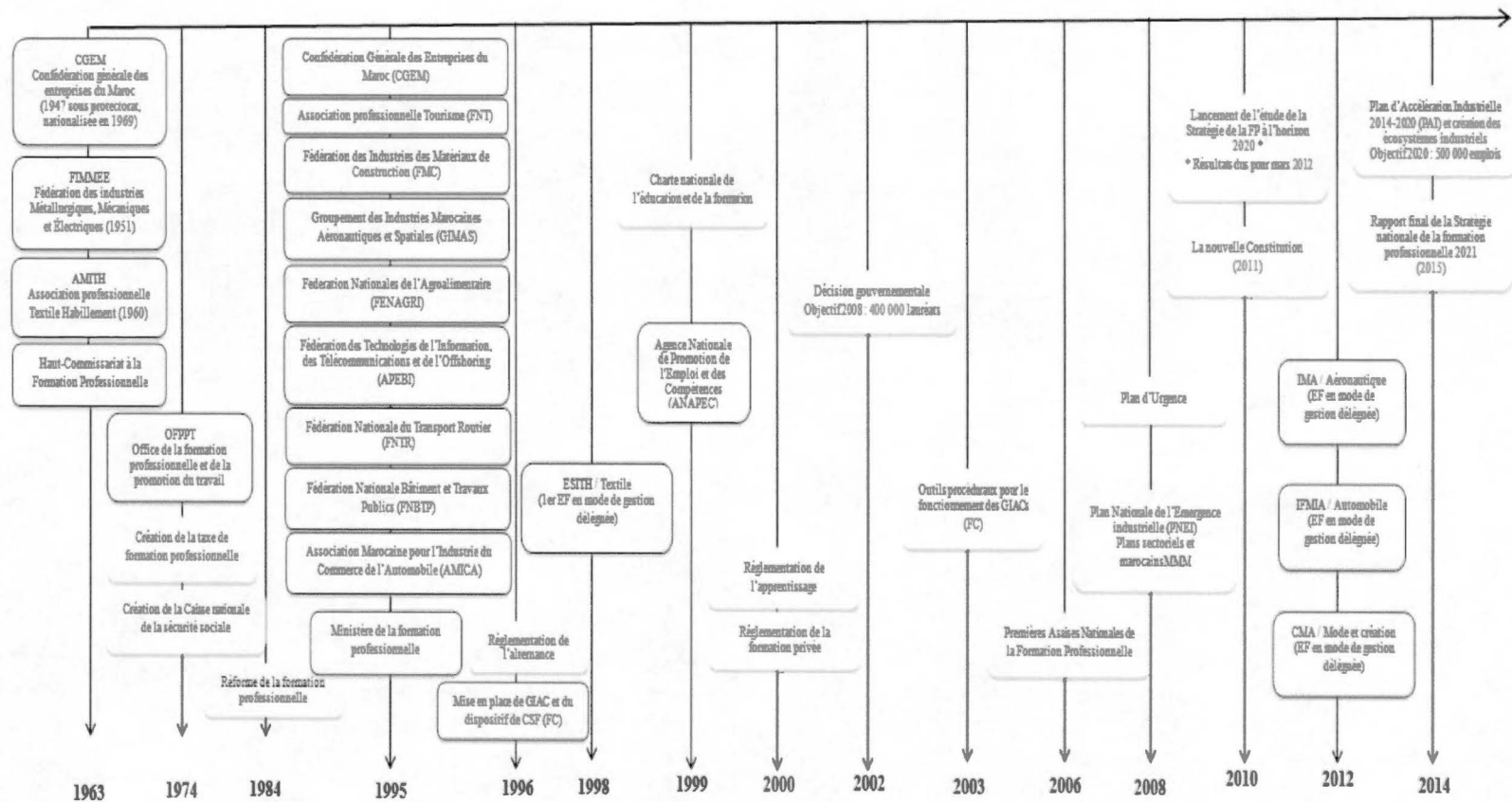
Concernant l'éducation et la formation, la Charte permet malgré tout de mettre en œuvre plusieurs initiatives visant la réforme des curricula, le renouvellement des programmes et des manuels scolaires sur la base du Livre Blanc (2002), et l'adoption d'un enseignement selon l'approche par compétences (APC) (11 leviers sur 13 du texte de la réforme tournent autour du caractère pédagogique du changement sans mentionner explicitement l'APC). À noter également qu'entre 2005 et 2009 démarre aussi le projet dit de « Renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs et responsabilités des gestionnaires au Maroc (PROCADEM) », mené dans le cadre de la coopération canado-marocaine, qui a comme ambition de soutenir la réforme entamée par les autorités marocaines ⁵ dans le secteur de l'éducation cette fois-ci.

⁵ Il est à souligner aussi que le Maroc a expérimenté plusieurs modes et d'approches en ingénierie de formation soutenues par les divers bailleurs de fonds (par objectifs : coopération française/UE ou Belge; duale ou par alternance et en apprentissage en milieu du travail : coopération allemande, etc.).

Ces nouvelles orientations pédagogiques, si elles marquent une transformation qualitative significative du système de formation professionnelle, ne donnent pas lieu aux changements escomptés et ne produisent pas d'amélioration visible des processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe ni, par conséquent, des résultats des apprenants dans le système éducatif (ETF, 2009; CIEP *et al.*, 2010; UNESCO, 2010). Pour le Conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2008a et 2009, p. 5), la cause revient à la particularité de la gouvernance de la réforme qui manque d'outils de régulation adéquats. Or, un autre aspect crucial de particularité du pilotage du système d'éducation et de formation au Maroc renvoie à l'absence d'un système d'informations intégré, exhaustif sur des données recueillies, fiables et faisant le lien entre les besoins du marché du travail et l'offre en matière de savoirs et de savoir-faire couvrant aussi bien le domaine de l'éducation générale que de la FPT.

La figure 1.4, illustre l'axe de développement de la formation professionnelle en identifiant les institutions qui deviennent parties prenantes, au lendemain de l'indépendance, dans un jeu de pouvoir où la prééminence de l'État est quasi permanente et où la structure organisationnelle est fortement hiérarchisée. Les partenaires du monde du travail ainsi que nombre d'institutions créées depuis 1963 (rubriques marquées en bordures) rejoignent le réseau des acteurs impliqués dans la réforme tandis qu'un choix d'évènements, de décisions ou d'outils d'ingénierie marque les principales restructurations apportées à la FPT (rubriques sans bordures). Nous n'avons recensé que ceux qui nous paraissent les plus importants pour l'orientation de notre recherche. Nous avons mis également entre parenthèses les dates de création ou de décision quand disponibles. En l'absence de cette précision, la date en référence est celle marquée sur l'axe horizontal.

Figure 1.4
Quelques dates-clé de l'évolution de la formation professionnelle au Maroc (acteurs, décisions et événements)



(Représentation complétée à partir du schéma de l'historique de la formation professionnelle dans le mensuel d'information de la CGEM, 2012)

Le tableau 1.2, ci-dessous, fournit quelques dates supplémentaires majeures car relatives à des projets de formation, principalement menés avec la coopération canadienne. Ces étapes ont été identifiées suite à l'analyse de plusieurs rapports critiques sur le dispositif marocain et notre revue documentaire qui retrace les grandes étapes d'évolution de la politique d'éducation et de formation au Maroc au lendemain de son indépendance. Ces dates ne marquent pas l'ensemble des décisions, lois, projets ou réformes diverses qui ont touché les institutions, l'organisation de l'enseignement et la formation ou la modernisation de l'administration au Maroc, mais quelques périodes déterminantes qui ont elles-mêmes accompagné et/ou entraîné une série de changements dans la définition des objectifs du secteur.

Tableau 1.2
Dates-clés de projets réalisés ou en cours dans le cadre de la coopération canado-marocaines en éducation et formation professionnelle

Depuis 1997	Généralisation de la fréquentation obligatoire de l'enseignement au primaire
1997-2000	Le PRICAM (programme de renforcement des institutions ayant mandat de formation mené dans le cadre de la coopération canado-marocaine).
2000	La Charte nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF)
2003-2009	Le projet APC (projet de formation professionnelle selon l'approche par compétences)
2005-2009	Le PROCADEM (projet de renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs et responsabilités des gestionnaires au Maroc)
2008	La Réforme de l'enseignement supérieur
2009-2012	le Plan d'Urgence
2010-2016	le PAGESM (projet d'appui à la gestion des établissements scolaires du Maroc mené dans le cadre de la coopération canado-marocaine)
2012-2016	le REAPC (projet d'appui à la réforme de la l'éducation par l'entremise de l'approche par compétences (APC))
2015	Stratégie 2021 du secteur de la formation professionnelle et technique

1.2.1 La formation professionnelle

Le Département de la formation professionnelle (DFP), relevant présentement du ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique, est doté de neuf délégations régionales (DR) qui veillent au développement de la formation professionnelle dans chaque contexte local. Ces délégations participent à plusieurs comités provinciaux et veillent au suivi des orientations nationales dans les établissements de la région à travers les conseils de perfectionnement (CP) institués au niveau d'un ou de plusieurs établissements. Ces CP sont censés être présidés par le patronat de la région ou des secteurs concernés par l'offre de formation des établissements. D'après nos recherches, il est difficile d'en tracer l'activité ou d'en relever le rendement.

Le DFP et ses DR « administrent » la FPT et ne peuvent intervenir cependant directement que sur le réseau des établissements privés, le réseau public étant sous contrôle direct de l'OFPPPT ou des autres opérateurs sectoriels. L'organisation de la FPT se complète par un opérateur de formation de poids : l'OFPPPT et son réseau de 327 établissements publics accueillant 310 000 stagiaires (OFPPPT, 2013, p. 6). Mention faite aussi que la gestion de la formation continue est confiée également à l'OFPPPT dès sa date de création en 1974 par un Dahir (décret royal). Verdier et Yacoubi rapportent un événement majeur qui explicite le poids des pouvoirs donnés à cet opérateur au sein du dispositif.

[En] 1974 est intervenue (...) l'instauration, par décret, de la taxe de formation professionnelle dont le montant est alors fixé à 1 % de la masse salariale (...) cette mesure a permis de pérenniser le financement de l'OFPPPT, mais elle a de facto, dans une sorte d'ambiguïté créatrice, confié la conduite de la formation continue aux pouvoirs publics (2014, p. 121)

D'autres opérateurs de formation sectoriels accueillent 5% des effectifs de stagiaires dans différents secteurs comme l'agriculture, le tourisme, les pêches maritimes, l'artisanat, la jeunesse et sport, l'entraide nationale, les chambres professionnelles, etc. (DFP, 2013b, p. 17). Le secteur privé affiche un réseau de 1 417 établissements qui reçoivent 71 784 stagiaires (DFP, 2014) ce qui représente à peu près 22% des effectifs globaux.

Sur le plan de la gouvernance, selon la Fondation européenne de Formation (FEF, 2014, p 8-10), il revient au DFP depuis 2005 d'élaborer la politique, d'exécuter et d'évaluer les stratégies, tandis que les départements ministériels de l'artisanat, du tourisme, de l'agriculture et des pêches, ainsi que ceux de l'industrie et du commerce participent à l'élaboration et au suivi des politiques, par décret également. Le cas de l'OFPPT est analysé à part puisque même s'il est un opérateur parmi d'autres, il peut être considéré comme participant à la gouvernance de la FP vu son poids et le rôle dominant qu'il joue aussi bien dans la formation initiale des jeunes que comme collecteur de la taxe professionnelle destinée aux fins de formation continue. Il agit également à ce titre comme opérateur de formation et gestionnaire également des mécanismes comme les groupements interprofessionnels d'aide au conseil aux entreprises (GIAC) qui opèrent sous forme de contrats spéciaux de formation (CSF) avec les entreprises. Sa carte de formation concurrence d'un côté le secteur privé de formation et, de l'autre, les opérateurs de formation sectoriels comme le tourisme, l'artisanat, l'agriculture, etc. Son conseil d'administration est composé de différents partenaires sociaux, le patronat et les représentants des syndicats, et il dispose également de délégations régionales, parallèles à celles du DFP.

La réglementation, qui a soutenu le développement des institutions pose problème puisqu'elle n'a pas été révisée alors que le portrait de la formation professionnelle a évolué avec les impératifs du moment. Aucune attention n'a été prêtée à la cohérence d'ensemble du dispositif. Le système fonctionne malgré tout

sous tension et conflits latents entre recoupements d'attributions et chevauchements d'activités qui ne correspondent pas forcément aux rôles institutionnelles. Ceci affecte également la collaboration et coordination entre les acteurs au niveau institutionnel et au niveau opérationnel, l'étude de la Fondation Européenne de la Formation sur la gouvernance du système de FP marocain corrobore ce constat :

La coordination entre les institutions reste très insuffisante, notamment entre les EFP de l'OFPPT et les EFP privés où il existe une concurrence, voire un cannibalisation. De fait les sous-systèmes que sont l'OFPPT, les EFP des ministères formateurs, les EFP privés, les centres de formation en apprentissage intra-entreprises et les instituts supérieurs de formation fonctionnent sans que leurs rapports ne soient institutionnalisés, d'où une faible interactivité (2014, p.10)

Le dispositif de formation dans sa globalité couvre aussi bien la formation initiale, la formation continue (formation en milieu du travail), la formation par apprentissage et la formation en alternance. Ces formations se réfèrent à des lois et des règlements qui les organisent pédagogiquement et qui précisent la gestion de l'évaluation à des fins de diplomation. Le système est constitué de 4 cycles de formation (technicien spécialisé, technicien, qualification et spécialisation) dispensés selon 3 modes de formation : résidentielle ou initiale (71%), par apprentissage (20%) et en alternance (9%) (CSEFRS, 2014, p.87). Selon les effectifs, les secteurs dans le dispositif se classent selon la hiérarchie présentée au tableau 1.3.

Ces données ne rendent pas compte de l'évolution de la demande des différents secteurs. Une lecture des graphiques de représentation de la part des diplômés dans chaque domaine productif entre 2000 et 2012 illustre cette évolution et démontre également la dynamique des secteurs au Maroc entre les plus ambitieux et ceux qui marquent un net recul dans l'économie nationale en terme de demande et d'emploi.

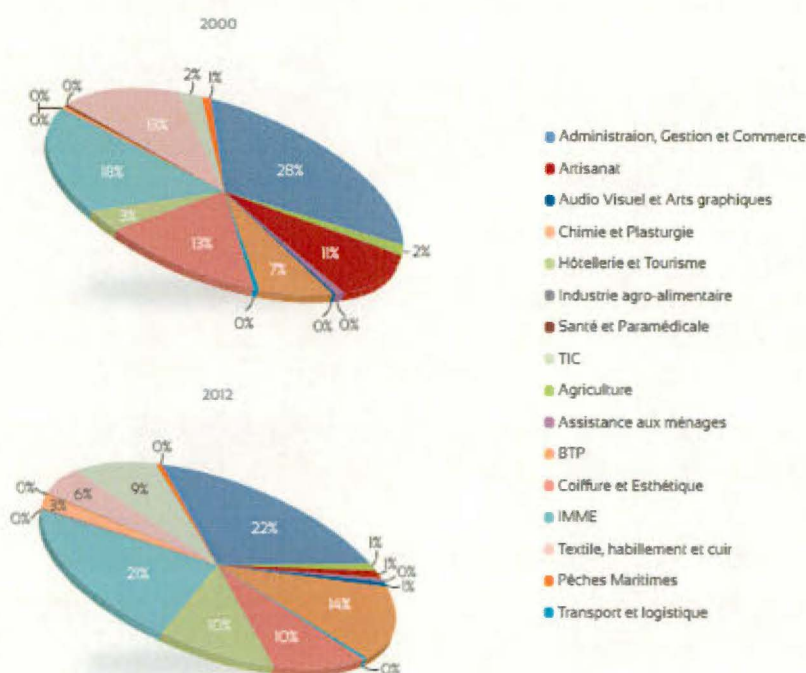
Tableau 1.3
Effectif des stagiaires par secteur de formation – Année 2012
(Formation résidentielle et alternée)

SECTEUR DE FORMATION	EFFECTIF DES STAGIAIRES	PROPORTION (%)
Administration Gestion et Commerce	80 692	27
Agriculture	3 865	1
Artisanat	5 008	2
Assistance aux ménages	1 314	0,4
Audio Visuel et Arts Graphiques	4 472	1
Bâtiment et Travaux Publics	34 694	12
Chimie et Plasturgie et mines	668	0,2
Coiffure Esthétique	15 198	5
Cuir	801	0,3
Hôtellerie et Tourisme	26 462	9
IMME	71 175	24
Industrie Agroalimentaire	1 066	0,4
Métiers de l'Automobile	196	0,1
Paramédicale et Santé	10 978	4
Pêches Maritimes	607	0,2
TIC	32 210	11
Transport et Logistique	1 957	1
Textile, habillement	10 100	3
TOTAL GENERAL	301 463	100

Source : Rapport d'activité 2013, DFP, p. 42.

Ces données ne rendent pas compte de l'évolution de la demande des différents secteurs. Une lecture des graphiques de représentation de la part des diplômés dans chaque domaine productif entre 2000 et 2012 illustre cette évolution et démontre également la dynamique des secteurs au Maroc entre les plus ambitieux et ceux qui marquent un net recul dans le portrait global de l'économie nationale en terme de demande et d'emploi.

Graphique 1.2
Évolution de la part des diplômés de la formation résidentielle et alternée par secteur de formation



Source : Atlas national, CSEFRS, 2014, p. 90. Données MENFP - Estimations INE-CSEFRS.

Selon Lasry et El Hachimi (2004), le système de formation professionnelle a connu 3 périodes principales : les années 1960 où les services de l'enseignement technique deviennent une division du ministère de l'Éducation nationale et des Beaux-arts. L'époque est marquée par le grand nombre de départements de formation qui sont passés de 17 à 34 selon la même source. Cette multiplicité des intervenants a dilué les efforts aussi bien de pilotage que de gestion de la formation professionnelle et technique. Le Haut-commissariat à la formation professionnelle (HCFP) est créé en 1963 avec le mandat de « concevoir, étudier, promouvoir, coordonner, contrôler l'action de formation professionnelle et des cadres » (Lasry et El Hachimi, 2004). Une année plus tard, le HCFP est remplacé par le secrétariat d'État à l'enseignement technique et à la

formation des cadres (SEETFC), rattaché deux ans plus tard (1966) au ministère de Développement chargé de la promotion nationale et du plan, puis au premier ministre.

La deuxième période est marquée par la création de l'Office de Formation professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT) en 1974 qui sera rattaché au Ministère du Travail et des questions sociales. Trois ans plus tard, l'OFPPT, sous tutelle du ministère du Travail et de la formation professionnelle, prend la charge directe des centres qui dépendaient autrefois de ce Ministère. Les autres ministères sont chargés de leur côté des établissements de formation qui leur revenaient.

Cependant, un problème de cohérence des actions de coordination entre ces différentes institutions persiste et fournit un prétexte à la création en 1978 de la Commission nationale de l'emploi et de la formation professionnelle (CNEFP) qui a la charge de pallier ce déficit de synergie entre les différents départements de formation (CEI, 2010). La première réforme reconnue de la formation professionnelle démarre en 1984 et accompagne la réorganisation de l'administration et ses moyens de rationalisation. Elle vise plus spécifiquement l'augmentation de la capacité d'accueil, la qualité des formations en réponse au marché du travail et surtout la réduction et l'optimisation des coûts de fonctionnement (Elmajid, 2003, p. 63-64). Cette année est une année charnière pour la formation professionnelle qui est alors rattachée au ministère des Travaux publics, de la formation professionnelle et de la formation des cadres. Les opérateurs de formation élargissent alors leur réseau (particulièrement l'OFPPT) et les efforts se voient au niveau du développement important de filières de formation et d'effectifs de stagiaires formés. Cet essor quantitatif rapproche les opérateurs avec les secteurs de production et les emplois. Il donne à l'ensemble du dispositif des moyens plus importants lui permettant ainsi une visibilité opérationnelle.

La troisième période débute en 1995, année de création du ministère de la Formation professionnelle (créé par Décret no 2.95.427 du 4 chaâbane 1416/26 décembre 1995). Deux ans plus tard, le secteur de la formation professionnelle est regroupé avec celui de l'emploi sous le ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle, du Développement social et de la Solidarité. Ce rassemblement vise le rapprochement entre la formation et l'emploi dans des missions de développement social et de solidarité.

Les divers acteurs et parties prenantes du domaine de la formation professionnelle font continuellement référence à l'Autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle (AGFP) qui a la charge i) d'élaborer la politique du Gouvernement en matière de formation professionnelle et ii) d'exécuter et évaluer les stratégies élaborées pour le développement du secteur dans tous les domaines (exception faite de ceux de l'administration de la Défense nationale et la Direction générale de la Sûreté nationale). Cette autorité⁶ a des attributions d'organisation fixées dans un Décret de référence réglementaire (Décret n° 2.04.332 du 21 hijra 1425 (1^{er} février 2005)). Il n'en demeure pas moins que sa responsabilité semble être partagée entre les interventions de plusieurs ministères qui agissent sur la formation initiale (ministère de l'Emploi/DFP, ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique) ou la formation continue (ministère de l'Emploi/DFP; ministère du Commerce et de l'Industrie, ministère du Tourisme, etc.) (CGEM, 2012; BAD, 2013).

Néanmoins, la formation professionnelle n'est nullement « pensée » en organisation autonome. Elle est sous tutelle du ministère de l'Emploi ou du ministère de l'Éducation

⁶ Aussi, nous n'avons pas, au cours de notre analyse documentaire, trouvé trace de ses activités, publications ou procès-verbaux de réunions.

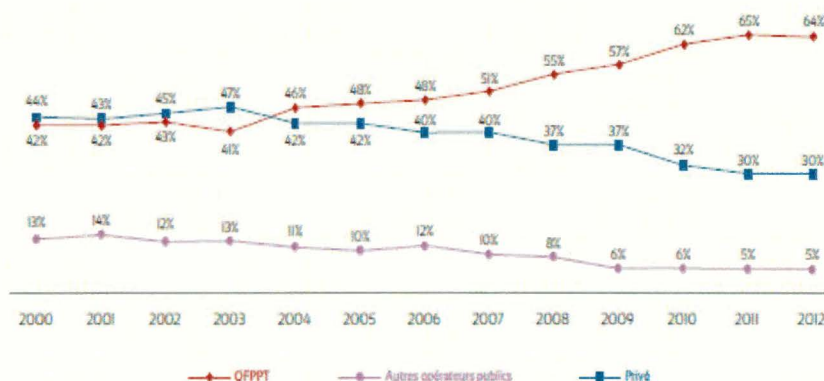
si ce n'est pas celui des Travaux publics et équipements. Ces changements ne paraissent pas affecter le mandat qui lui est attribué, mais démontrent l'importance accordée à un secteur censé apporter la différence positive dans l'emploi des jeunes (ETF, 2012, p. 5). Indépendamment de ces liens noués ou dénoués selon la volonté politique du moment, l'opérateur principal du dispositif (OFPPT) agit en « indépendance » par rapport au ministère de tutelle (DFP). Verdier et Yacoubi (2014, p. 120) soulignent le fait que par « (...) la réforme constitutionnelle de 2011, l'OFPPT est devenu un « établissement public à caractère stratégique » ». Il peut donc élaborer sa propre stratégie et ses plans opérationnels selon sa vision de développement, sans en référer au DFP ou les autres opérateurs. Cet opérateur recense 327 établissements de formation dans sa Carte de la formation professionnelle de 2012-2013 (contre 307 en 2011-2012) et la prévision de formation d'un million de jeunes en 2016 (OFPPT, 2013, p. 5).

L'évolution annuelle des élèves inscrits entre les différents opérateurs de formation selon l'Atlas graphique et cartographique de l'INÉ (CSEFRS, 2014, p. 88) permet de saisir la progression de l'OFPPT depuis le début du siècle. Le pourcentage des diplômés chez les opérateurs de formation démontre la progression de l'OFPPT (sans forcément des indicateurs sur l'insertion). Le poids des diplômés du secteur privé dans les effectifs globaux accuse cependant un recul quantitatif depuis 2007 (DFP, 2013, p. 40). Le reste des opérateurs de formation, au nombre de 17 (DFP, 2015, p. 94) arrive à peine à concurrencer l'OFPPT d'un côté et les établissements privés de formation de l'autre. Le tableau 1.4 présente les taux d'insertion sur le marché du travail pour la cohorte de 2009 étant donné l'absence ou la contradiction de l'information sur les autres cohortes. Ledit taux indique une constante dans le taux d'insertion de 2002 à 2008 (63 %) pour chuter en 2009 (60%).

Il est clair en fin de compte que malgré les efforts d'intermédiation, de planification ou de vérification de l'offre accessible aux jeunes, le suivi d'insertion échappe à la com-

plétude du processus. Bien qu'il soit un indicateur de performance des mécanismes de gestion et de régulation des dispositifs de formation et/ou d'éducation.

Graphique 1.3
Évolution de la part des diplômés par opérateur



Source : Données MENFP – Traitement INE – CSEFRS

Tableau 1.4
L'évolution du taux d'insertion dans l'emploi par niveau de formation

Niveau de formation	Taux d'insertion(en %)					
	2000	2002	2004	2006	2008	2009
Spécialisation	57,5	68,3	67,6	73,6	66,7	61,0
Qualification	55,2	63,4	66,6	60,8	63,4	56,8
Technicien	49,4	58,2	56,6	58,9	64,8	62,1
Technicien spécialisé	57,9	61,7	63,3	62,4	60,3	62,7
National	54,2	63,0	63,5	63,1	63,8	60,7

Source : [extrait de Verdier et Yacoubi, 2014, p. 130].

1.2.2 Apport de la Coopération internationale dans le développement du système de la formation professionnelle au Maroc

Les ressources mobilisées dans le cadre de la coopération internationale contribuent au développement de la formation professionnelle. Dans ce cadre, plusieurs projets appor-

tent leur contribution : Union Européenne, le Canada, l'Allemagne, la France, la Belgique, la Corée, les États-Unis d'Amérique, etc.

Tableau 1.5
Aperçu non exhaustif de projets menés dans le cadre de la coopération

Partenaires	Intitulé du projet	Montant du don	Durée du projet
Canada	Appui à la réforme de l'éducation par le biais de l'Approche par Compétences (REAPC)	10.5 millions de \$CAN	2011-2015
Corée du Sud	Appui de l'Institut de Formation aux Métiers de l'Automobile de Casablanca (IFMIAC)	6 millions \$ US	2011-2012
Belgique	Appui à la formation par apprentissage dans la région du Rif central dans les provinces d'Al Hoceima, Chefchaouen, M'Diq, Larache et Tétouan	3 millions €	2009-2015
Communauté française de Belgique [et] Wallonie	- Appui aux centres de réinsertion socioprofessionnelle des détenus - Appui aux centres de formation par apprentissage relevant des organisations non gouvernementales - Appui à la formation en tourisme et restauration	800 000 €	2009-2011
France	- Formation des développeurs d'apprentissage - Formation des maîtres d'apprentissage - Validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAEP) du maître d'apprentissage	135 jrs/ e au Maroc et 5 s/ stagiaires	2011
Espagne	Appui institutionnel au secteur de la formation professionnelle	350 000 €	2009-2012
Brésil	Formation des formateurs dans le domaine de l'Alphabétisation informatique pour les aveugles et mal-voyants	500 000 \$ US	2010-2012

Source : Site du DFP, Maroc, rubrique « coopération » (DFP, 2014)

Cet aperçu partiel depuis 2010 à ce jour, affiché sur le site du DFP ne reflète pas cependant tout le poids des investissements provenant de la coopération depuis la réforme, non plus les autres secteurs bénéficiaires de ces appuis dont celui notamment de l'éducation indépendamment de la formation professionnelle. En matière d'ingénierie de formation, le département marocain de la formation professionnelle a pu, grâce à un ensemble de projets de coopération, réviser son propre processus de formation et ajuster progressivement ses méthodes de développement de programmes, de planification et de régulation de l'offre de formation, essayant de se maintenir plus sur la logique d'adéquation entre les besoins du marché du travail et l'appareil de formation que sur le respect rigoureux du modèle d'ingénierie importé

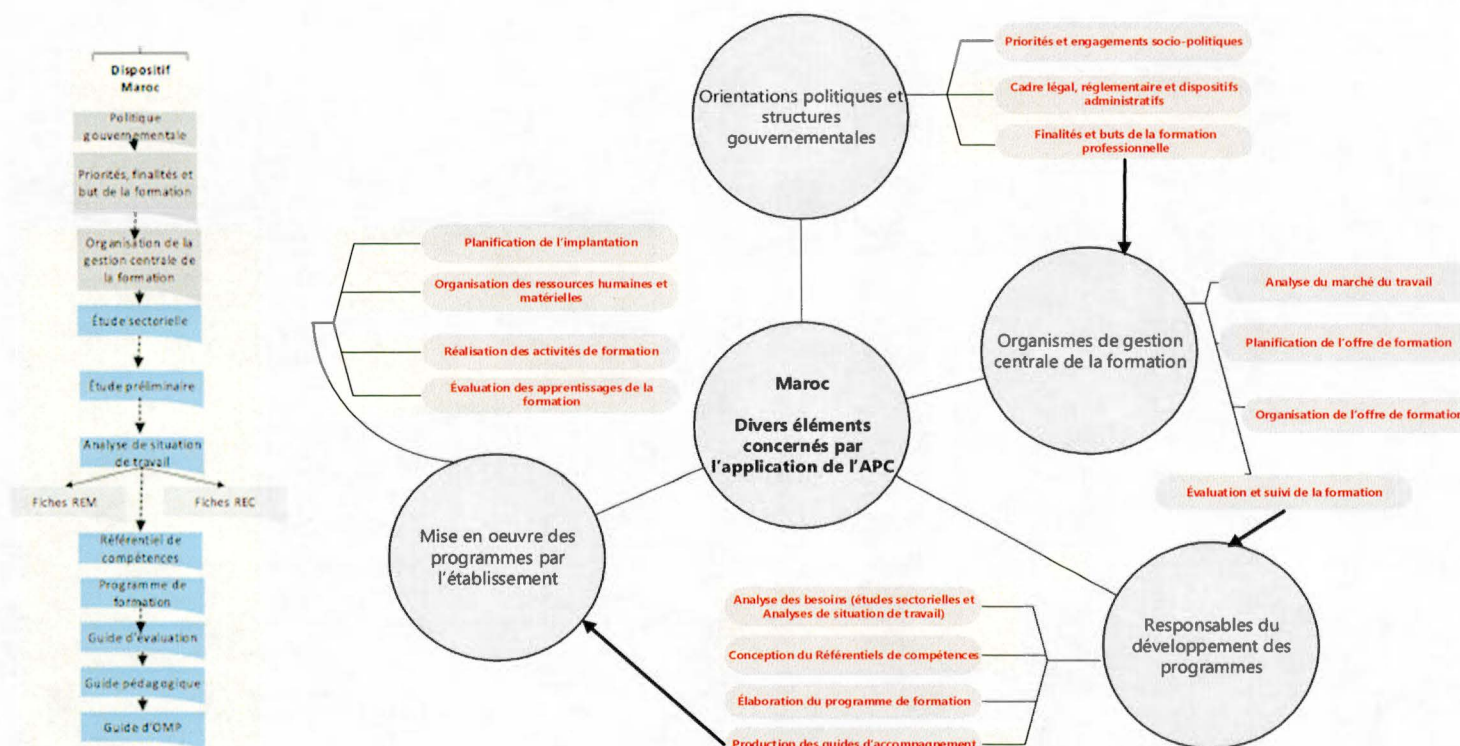
du Québec.

La figure 1.5 permet d'un côté de voir les étapes majeures intégrant l'ingénierie de FPT dans le dispositif et de l'autre côté le processus de développement curriculaire tel que défini dans le Cadre méthodologique marocain révisé récemment (version 2014).

Cette transformation majeure ne s'est opérée ni facilement ni dans l'entente générale puisque même si les parties prenantes affichent un accord de principe sur la finalité et la logique de la démarche, sa mise en œuvre et son implantation intégrale posent encore des difficultés et provoquent encore des résistances qu'il serait intéressant de découvrir et de préciser. À noter également que ces incidences n'ont pas forcément un lien direct avec les diverses approches que le Maroc a importé ou implanté jusque-là dans son dispositif de formation. Des différents éléments avancés, nous notons quelques points qui introduisent pour nous la question générale de recherche :

- la complexité de concevoir et de mettre en œuvre une réforme en éducation et en formation, en termes de coûts, changements organisationnels, changements réglementaires, suivi et évaluation;
- la diversité des intervenants en formation professionnelle au Maroc avec un chevauchement non-résolu dans leur attribution;
- la multiplicité des bailleurs de fonds qui soutiennent diverses approches techniques et pédagogiques en ingénierie de formation et qui réalisent également dans le même dispositif nombre de projets pilotes (système duale / coopération avec l'Allemagne, l'approche par objectifs / coopération française, l'apprentissage / coopération belge, etc.);
- l'importance du réseau de formation en termes de ressources humaines, etc.

Figure 1. 5
Les étapes d'ingénierie de formation professionnelle et technique au Maroc et les différents acteurs intervenants



À retenir : le schéma présente les divers paliers d'intervention dans la démarche d'implantation de l'APC entre concepteurs de politiques, gestionnaires de formation et opérateurs au niveau des centres ; la série de gauche par contre souligne par les cellules bleues, les étapes couvertes réellement dans l'implantation qui ne touche pas la politique gouvernementale ni l'organisation et gestion centrale du processus selon le modèle québécois. Le processus a touché de ce fait le développement curriculaire de l'APC et non sa gestion à différents niveaux hiérarchiques de prise de décision (voir correspondance avec la figure 1.3, p. 37).

Ces constats parmi bien d'autres nous positionnent dans un état de questionnement aussi bien du cadre de coopération et de ses visées que de la volonté locale de développement des dispositifs d'éducation et de formation existants à travers l'importation de « solutions » techniques ou pédagogiques clé en main.

1.3 Question générale de recherche

L'objet de notre recherche porte sur la nature des échanges entre les pays du Nord et les pays du Sud qui se sont déroulés au moment des réformes éducatives. Les deux pays concernés sont d'un côté le Québec qui a produit un mode de pilotage des réformes à l'occasion de la restructuration de son dispositif d'éducation et de formation et le Maroc qui consolide la réforme de son propre système depuis plus d'une décennie. Ce dernier a choisi d'emprunter le modèle d'ingénierie de l'approche par compétences et de l'implanter en s'appuyant sur ses résultats de succès au Québec et ailleurs. Ce processus de transfert mérite d'être interrogé tenant compte d'enjeux formulés plus haut dans le cadre d'une réforme menée au Maroc (réforme 2000). Il s'agit d'aborder les différentes modalités du transfert et de s'interroger sur leurs apports à la réforme de la formation professionnelle et technique.

L'objectif de la recherche est donc d'apporter un éclairage nouveau sur ce type de transfert, peu abordé par les chercheurs.

Sous cet angle, notre question générale de recherche se formule ainsi : comment s'est opéré le transfert technologique de l'APC avec l'appui de l'expertise québécoise aux ressources locales marocaines à l'occasion d'un projet de coopération entre des acteurs des deux sociétés ?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

La nature de la situation analysée nous conduit à examiner les travaux selon deux thématiques : les transferts technologiques (TT) et les mises en œuvre des politiques d'éducation et de formation. La première section de ce chapitre explore les cadres d'analyse des activités de transfert. On y souligne les caractéristiques du transfert en milieux industriels, mais également dans les mouvements de délocalisation qui ont marqué l'économie mondiale et les échanges entre les pays du Nord et les pays du Sud. Seront relevées à ce niveau les principales dimensions constitutives de ces transferts présentées dans quelques modèles existants. La deuxième section traite de l'arrimage entre les politiques et les pratiques de mise en œuvre au sein des institutions publiques dans le cadre de réformes touchant les secteurs de l'éducation et de la formation. Plusieurs modèles qui encadrent ce type de transfert dans le milieu éducatif sous l'angle des réformes apporteront un éclairage nouveau à notre recherche puisqu'ils mettront en évidence certains facteurs « incontournables » en matière de transfert et de changement organisationnel. Ces facteurs touchent la transformation des pratiques d'organisation de travail en éducation et formation et le pilotage des réformes. Les modèles présentés sont liés à l'expérience québécoise d'implantation de sa politique et la gestion de sa réforme au niveau des structures de mise en œuvre, partant du principe que ce sont ces modèles transformés et consolidés à travers le temps qui ont permis d'arriver à une « exportation » des pratiques à d'autres con-

textes qui ont une ambition similaire de changement organisationnel en ingénierie d'éducation et de formation. L'arrimage qui se fait entre le moment de la conception à celui de l'appropriation des éléments d'une réforme par les diverses parties prenantes s'effectue à travers des mécanismes d'adaptation et des agents qui réussissent à opérer des liens interactifs entre les orientations initiales et les résultats concrets, entre le groupe qui conçoit et le groupe qui fait vivre sur le terrain de la réalité les diverses mesures et décisions.

Dans la première section, nous décrivons le rapport d'échange entre les pays du Nord et les pays du Sud dans le cas de transferts technologiques purement industriels tandis que la deuxième section met en avant la spécificité de l'expérience québécoise en matière de concrétisation de réformes et au-delà, de transfert des connaissances et des processus en ingénierie d'éducation et de formation. De ces deux sections émerge le type de transfert qu'on aborde, ses caractéristiques et sa lecture à travers notre cas d'étude.

2.1 Analyse des transferts de technologies ou de connaissances

2.1.1 Ce que sont les transferts de technologies

Le phénomène de transfert technologique se trouve au carrefour de plusieurs champs disciplinaires : technologie de l'information et de la communication, pédagogie, sociologie, psychologie du travail (management et gestion des ressources humaines), sciences cognitives, économie, gestion, etc. L'expression est utilisée en général pour désigner l'exportation d'une technologie, qui est l'objet du transfert, d'une source vers une cible qui peut être un sujet, une organisation ou un pays.

Pour Boismenu *et al.*, (1989, p. 352), « [l]e transfert technologique peut être défini comme phénomène d'application d'une technique à un nouvel usage ou à un nouvel utilisateur ». Leonard-Barton (1990) déclare, en s'appuyant sur la définition de Schön (1967, p. 45), que le transfert technologique est : « any tool or technique, any product or process, any physical equipment or method of doing or making, by which human capability is extended »⁷. L'auteure part du principe discutable que les destinataires ou bénéficiaires de la technologie n'ont pas les capacités de produire eux-mêmes l'objet du transfert. Aussi, elle reprend : « *Technology transfer* as thus defined usually involves some source of technology to a target group of receivers who do not possess those specialized skills and who therefore cannot create the tool themselves » (ibid)⁸. Cette définition restreint, comme le fait Boismenu (Boismenu *et al.*, 1989), les technologies de transfert au champ des activités intra-entreprise ou à des stratégies de conquête de nouveaux marchés. Elle propose deux modes de transfert technologique (*point to point* et *diffusion*); l'étude de cas qu'elle traite explique ce choix orienté de sa compréhension de ce que sont les transferts technologiques dans un tel contexte. Ce qui est perçu d'abord chez Schon comme restrictif est finalement plus inclusif en matière de transfert technologique si on le compare à l'analyse de Leonard-Barton :

Le processus de transfert se présente [...] comme la combinaison de trois composantes [...] : l'objet du transfert (ensemble interrelié de connaissances scientifiques, techniques et technologiques, savoir-faire et compétences opératoires, informations industrielles et organisationnelles) ; les moyens du transfert (ensemble de supports ou canaux de transfert) ; le transfert lui-même (processus de transmission, activités de diffusion), en vue d'un résultat (finalité du procès, buts poursuivis), dans un contexte donné (Schon, 1967, p. 32)

Deux types de transferts existent : les transferts *verticaux* et *horizontaux*. Les premiers désignent les transferts de technologies entre deux entités du même pays qui

⁷ « Tout outil ou technique, produit ou processus, tout matériel physique ou méthode de faire ou de produire, par lesquels la capacité humaine est développée » [notre traduction]

⁸ « Le transfert de technologie ainsi défini implique généralement une source de technologie à un groupe cible de récepteurs qui ne possèdent pas ces compétences spécialisées et qui ne peuvent donc créer l'outil par eux-mêmes » [notre traduction]

peuvent être aussi dans la même organisation dans le cas par exemple de restructuration, de fusion ou d'expansion d'entreprises (Leonard-Barton, 1990; Pichault, 2010). Ceux qui nous intéressent le plus entrent dans la catégorie des transferts dits *horizontaux* entre pays développés (Nord) et pays en voie de développement (Sud) (Klaus *et al.*, 2011). Ce type de transfert s'opère souvent dans le cadre d'échange de technologies entre pays industrialisés et pays émergents, il peut prendre la forme d'une délocalisation ou une sous-traitance et s'effectue directement dans le pays destinataire avec des termes précis de contractualisation (partenariats, protocoles et accords de coopération).

L'orientation de la recherche a permis d'identifier également les différentes particularités du transfert technologique. Les quelques modèles présentés ci-dessous soulignent les différentes dimensions propres au phénomène de transfert technologique (TT) ainsi que les configurations qu'elles peuvent prendre en mettant l'accent sur un facteur ou plusieurs facteurs à la fois.

2.1.2 Les dimensions constitutives des transferts de technologies

Plusieurs modèles analytiques (Geisler, 1993; Cobb et Barker, 1992 ; Madu, 1990) existent et couvrent la description des échanges dans les secteurs dits manufacturiers et de services. Certains d'entre eux soulignent la composante culturelle et contextuelle de l'implantation des méthodes de production pour les finalités de prestation de services. D'autres insistent sur l'effet « transformateur » que peut avoir l'implantation d'une technologie nouvelle aussi bien sur l'organisation que les individus (ceux qui la transfèrent et ceux qui se l'approprient). Ces modèles décrivent la particularité des liens relationnels qui s'établissent dans les pratiques d'échanges entre pays du Nord et du Sud (dans le cas de transfert horizontal) et les facteurs exogènes et endogènes qui jouent sur la réussite ou non d'un transfert en contexte de changement.

Les recherches de Geisler (1993)

Geisler propose quatre caractéristiques du transfert de technologie :

- 1- Le transfert comme *processus* qui insiste sur les interactions entre les acteurs, la réalisation des activités et la description du phénomène dans sa globalité.
- 2- Le transfert comme un *processus et ses résultats* qui souligne plus son effet transformateur. Geisler réfère aussi à la rigidité contraignante des réglementations qu'impose ce type de modèles dans le cadre d'enjeux de délocalisation.
- 3- Le transfert comme *partie intégrée au développement et à l'innovation*. C'est la technologie dans ses perspectives larges propres au management organisationnel des entreprises qui est soulignée. Les initiatives de transfert visent des objectifs bien définis avec des moyens proportionnels à cet effet dans un plan de développement et d'expansion bien défini.
- 4- Le transfert de technologie de l'information est un transfert qui traite de *la circulation de l'information et de son effet régulateur dans les relations internationales*. Il rejoint le deuxième type de transfert associant le processus à ses résultats.

Le tableau suivant présente les questions-clés qui doivent être posées afin de positionner un transfert dans sa perspective stratégique. C'est la réponse à ces questions-clés qui précise l'orientation de l'initiative selon les quatre dimensions identifiées : aborder l'opération de transfert technologique comme un *simple processus*, un *processus avec des résultats*, une *composante du développement et de la stratégie d'innovation* ou/et une *stratégie de gestion du flux d'information*.

Nous retenons du modèle de Geisler que les questions définissant le type de transfert donnent déjà un « cadre » précis dans l'échange et le flux des expériences. Il est ainsi salubre pour les acteurs impliqués de préciser ces caractéristiques afin de contrôler aussi bien les attentes, les résultats que les limites dans le processus.

Tableau 2.1
La matrice des diverses dimensions et questions-clés relatives
à un transfert technologique

Key Research Questions	Types of Research Approaches			
	Process	Process and Outcomes	Components in a Larger System	Case in a Discipline
Who transfers?	x	x		x
To whom?	x	x		x
How is the transfer processed?	x	x		x
What means, techniques, mechanisms, approaches are utilized in transfer?	x	x		x
What are the phases or stages of the transfer?	x	x		x
Barriers & facilitators to the transfer	x	x	x	x
What is being transferred?	x	x		x
What are the roles played by TT?		x	x	x
What are the contribution & consequences from TT?		x		x
Who benefits from TT, why and how?		x		x
How does TT contribute to other activities?		x	x	x
How is a specific technology transferred	x	x	x	x

Source : Geisler, E, 1993, p. 89 (tableau ressaisi).

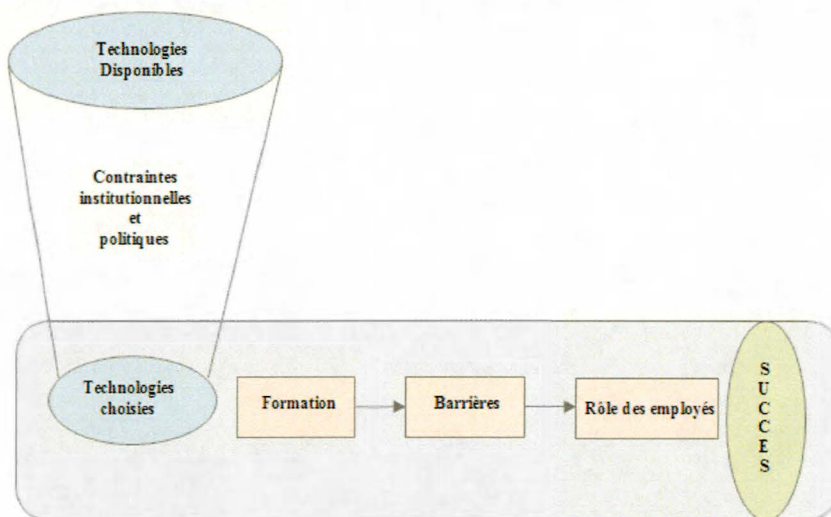
La matrice des diverses dimensions de Geisler nous a inspirée également dans l'établissement de notre grille d'entretien et dans le positionnement du type de transfert que nous abordons en tant que *processus, processus et ses résultats* ainsi qu'en tant que *composante d'un large système*. La mise en jeu relationnelle a également été abordée dans notre propre cas de recherche.

Le modèle de Cobb et Barker (1992)

Le modèle de Cobb et Barker recense *cinq composantes* principales de l'étude des TT : « les technologies disponibles », « les technologies choisies », « la formation », « les barrières » et « le rôle des employés ». Selon les auteurs (1992), l'importation d'une technologie répond à une commande institutionnelle et/ou politique. Toutes les technologies sont disponibles. Cette prérogative est donc du ressort du « politique » qui oriente l'économie. Après ce choix, d'autres facteurs interviennent pour moduler les résultats du transfert. Le modèle responsabilise entièrement les récepteurs de la technologie sur l'issue de l'opération. Les auteurs partent du principe que le besoin de la cible l'oblige à mettre en place les conditions de réussite du TT. Si l'opération ne fonctionne pas, ce serait entièrement imputable au manque de souplesse des bénéficiaires. Le transfert de la technologie choisie permettra de la « reproduire » et de s'y adapter, non de l'altérer d'une manière ou d'une autre (figure 2.1).

Figure 2.1

Schéma de mise en place d'un transfert technologique et les acteurs concernés



Source : Modèle de Cobb et Barker, 1992, cité dans Asante, 1997, p. 29 (figure ressaisie)

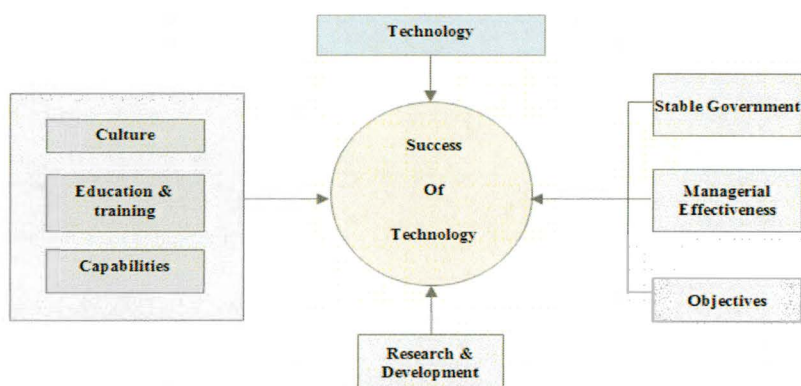
En mettant cette lecture en lien avec l'orientation de notre recherche, nous retenons que la formation interculturelle est un facteur indispensable au succès de l'opération de transfert, mais plus impérative dans les pays qui importent que ceux qui exportent ladite technologie. Selon ce modèle, si les bénéficiaires dépassent leur propre résistance à ce changement dans les processus de travail et d'organisation, le transfert a plus de chances d'être concluant. Les employés ou les ressources humaines sont la clé de succès de la transaction. Le modèle responsabilise entièrement le pays cible et maintient la technologie importée dans son état original et inaltéré. Ce choix est plus adapté à des activités de délocalisation d'entreprises ou de sous-traitance dans la production dans des secteurs manufacturiers. Si le modèle de Cobb et Baker nous intéresse c'est seulement sur l'aspect de « choix » de la technologie établi par les instances politiques, les autres aspects ne seront pas retenus dans notre propre approche.

Le modèle de C.N. Madu (1989)

Le modèle de Madu (figure 2.2) prend clairement en considération, cette fois-ci, la *culture* et la *technologie* en plus de six autres facteurs : « l'éducation et la formation », la disponibilité des « moyens et infrastructures », « les politiques gouvernementales », « la gestion », « les objectifs » et « la recherche et développement (R&D) » (Asante, 1997). Lesdits facteurs rajoutant la gestion et la recherche et développement dans la configuration. Le choix de la technologie constitue aussi pour l'auteur un facteur de succès dans le processus de transfert de technologie des pays industrialisés vers les pays en voie de développement. Selon l'auteur, les technologies disponibles ont été développées pour répondre aux besoins des pays industrialisés où le niveau de vie est plus élevé. Dès lors, elles ne peuvent pas répondre aux besoins de la population du pays de destination. Il est nécessaire que ce dernier sélectionne les technologies répondant à ses besoins à court, moyen et long terme et qu'il développe en parallèle des capacités propres de gestion de ces nouvelles technologies.

Nous retenons de ce modèle l'idée de « reproduction de la technologie » ou de « duplication » comme première étape qui mènerait à un autre niveau de développement de solutions propres, autrement dit « d'adaptation ». Certes, la technologie importée est inaltérée au départ, mais elle est appelée à épouser le contexte local une fois maîtrisée et appropriée.

Figure 2.2
Schéma de mise en place d'une technologie



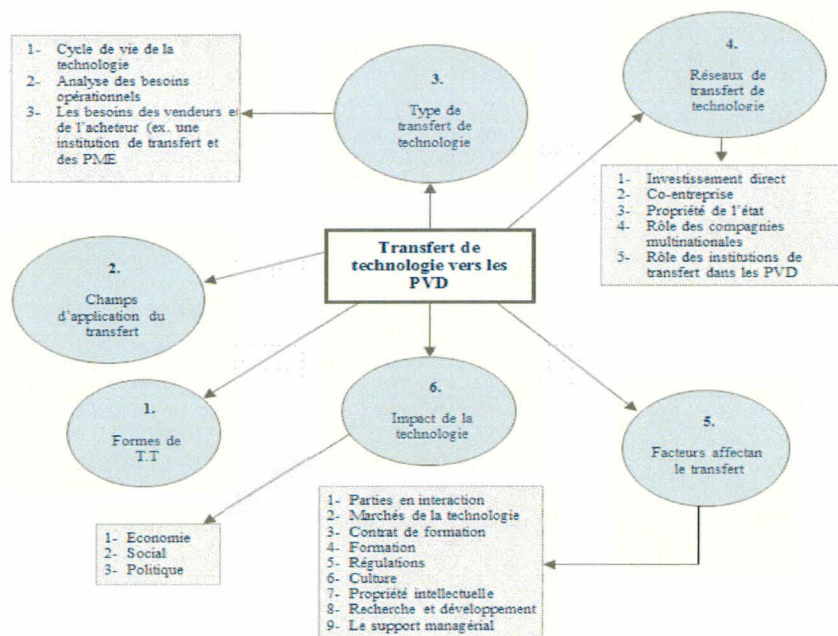
Source : Modèle Madu, 1989, p. 9 (figure ressaisie)

Les facteurs connexes comme la stabilité du gouvernement en place, la vision managériale et la clarté des objectifs attendus de ce transfert sont aussi importants que l'initiative elle-même de décision et d'implantation des technologies choisies. Même si l'analyse concerne les industries, elle fait écho à d'autres types d'échanges rejoignant mieux la problématique de notre recherche. Ce modèle fournit des dimensions analytiques qui se rapprochent de notre situation par l'identification des sous-composantes à mettre en place pour le succès d'un TT.

Le modèle d'AI-Ghailani et Moor (1995)

Ce modèle traduit l'esprit économiste de ses auteurs qui mesurent à l'échelle des moyens et coûts disponibles le type de technologie à importer. Selon les auteurs, les objectifs de développement sont à mesurer proportionnellement à la « valeur » accordée aux moyens des pays bénéficiaires. Ce qui exclut d'ores et déjà certains choix de pays pour des technologies jugées « lourdes » ou « complexes » ou encore « stratégiques ». Le modèle pose autrement un questionnement important : comment de tels pays aspireront-ils à dépasser leur retard technologique s'ils se limitent à l'accès aux technologies dites de « moyenne gamme » ? La figure suivante (2.3) pose les diverses composantes et sous-composantes dudit transfert.

Figure 2.3
Schéma relationnel des composantes d'un transfert de technologie



Source : Modèle d'AI-Ghailani et Moor, 1995, cité dans Asante, 1997, p. 43 (figure ressassée)

Nous retenons du modèle d'Al-Ghailani et Moor sa force d'explicitier par étapes successives la viabilité du processus : développement, application, lancement, croissance, maturité et dégradation. Ces étapes mettent en exergue les étapes de *croissance* et de *maturité* relatives à l'efficacité d'un transfert de technologie. Le modèle analyse plus que celui de Cobb et Barker et celui de Madu le choix d'une technologie effectué par un pays en voie de développement. Il aborde d'autres dimensions comme les caractéristiques de la technologie importée, les facteurs externes affectant le transfert, etc. La technologie doit être adaptée à leurs moyens, même si les politiques anticipent ambitieusement sur des technologies jugées opportunes. La mesure de l'impact de ce transfert doit se faire minutieusement. Il doit aussi être « évalué » au niveau des coûts et de ce qu'il peut générer comme emploi de main d'œuvre au préalable. L'impact doit être généralisé et non restreint aux politiques ou stratégies de l'État.

Donc, nous retenons des divers modèles abordés les positions suivantes :

- Que le transfert doit être lu comme un processus avec ses résultats et comme une composante d'un système plus large (Geisler);
- Que son succès incombe ou exclusivement au pays qui importe ladite technologie (Cobb et Baker) ou implique également le pays qui exporte cette technologie (Madu);
- Qu'une technologie transférée, implantée et *appropriée* doit être estimée au coût réel et aux moyens qu'elle exige pour son implantation réussie dans le pays qui l'accueille (Al-Ghailani et Moor).

2.2 Analyse des transferts en éducation

En milieu éducatif, la conception des transferts de connaissances ou d'habiletés a alimenté la réflexion des théoriciens et des essayistes. La scission est bien marquée entre le monde du travail et celui de l'enseignement. Pour le premier, c'est plus la

psychologie du travail et les dynamiques anciennes/nouvelles présentes dans l'organisation de l'entreprise (taylorisme, fordisme et toyotisme) qui se démarque pour en préciser le sens. Pour le deuxième, c'est l'organisation curriculaire et les stratégies d'enseignement qui s'y prêtent le plus. D'un côté se retrouvent les économistes, les experts en management et de l'autre, les experts en technologies éducatives et en didactique de l'enseignement et de la formation.

Notre analyse de ces différentes configurations met en avant l'importance de la politique et la stratégie du pays qui réceptionne la technologie puisque ce sont également les ressources humaines qui en sont responsables, qui y réagissent, qui l'adoptent ou la rejettent. Qu'une politique qui dicte un choix de technologie soit d'une ambition excessive ou modérée, le contexte de mise en place de la technologie en question devra s'adapter (par la formation ou la préparation technique) à ce défi organisationnel et assurer les conditions de son implantation pour deux niveaux de réalisation : la *reproduction* de la technologie ou son *adaptation*. Le processus de transfert, de quelque nature qu'il soit, doit nécessairement tenir compte du milieu, des coûts investis, du rendement et de l'impact de l'implantation. Les aspects culturels de l'organisation du travail, des capacités des ressources humaines et du développement de solutions innovantes locales impactent la technologie importée dans sa version originale vers une appropriation aux couleurs et aspirations locales. Les choix stratégiques dans les décisions politiques entrent en ligne de compte pour considérer en aval les paramètres de réussite ou non d'un transfert technologique donné et plus encore de sa viabilité et sa longévité au niveau local.

La mesure du transfert des savoir-faire se réalise en principe dès que la phase d'appropriation est consommée. Entrent alors en jeu les considérations relatives à la « maîtrise » de la technologie (Bouthat, 1991a, p. 170) pour passer à l'innovation dans l'organisation et à la production à moyen et long terme par les agents impliqués dans ce processus. Bouthat (1991a) avance également que les mécanismes d'adaptation issus de l'introduction d'une technologie dans un nouveau milieu peuvent constituer un cumul d'apprentissages, d'essais-échecs, d'interactions renforçant la collaboration ou la résistance de l'environnement et des remises en questions. Selon l'auteur, la succession de ces « *autorégulations* » (Ibid, p. 122) garantit le succès du transfert sans en tempérer la difficulté et la complexité.

La présente section traite des transferts de technologie dans une autre sphère : celle de l'éducation et de la formation. L'exportation de méthodes et de processus concernant l'ingénierie propre aux projets de réformes rejoint sur quelques caractéristiques la description du transfert technologique dans le monde de l'industrie, mais surtout diverge en marquant ses propres caractéristiques.

Nous nous penchons sur deux travaux importants pour notre problématique sur le plan théorique. D'abord, l'analyse de Savoie-Zajc (1989) sur les modèles de changement planifié présents dans les réformes du système éducatif québécois. Ces modèles ont découlé de théories et de courants socio-économiques qui ont influencé d'une façon ou d'une autre les politiques selon la volonté de changement du moment.

Ensuite, nous présenterons les travaux de Lessard (2008) sur les particularités de l'implantation d'une réforme dans le cadre d'une politique dans le secteur de l'éducation. Les facteurs de sa réussite ponctuelle et de sa longévité à travers d'autres réformes et stratégies pour constituer un ensemble « cohérent » et « intégré » qui nourrit sa propre logique de développement, seront aussi présentés. Nous restons dans les deux sections au niveau de l'expérience québécoise.

Ces deux auteurs apportent, pour nous, des éléments intéressants dans la considération du contexte de réalisation d'une réforme, du rôle déterminant ou limité aussi de l'acteur au sein des projets de mise en œuvre des politiques et de viabilité d'un transfert de technologie éducative.

2.2.1 Les changements planifiés

Pour Savoie-Zajc (1989), les particularités du système éducatif et de formation québécois sont soulignées d'abord par la diversité des modèles de changement planifié qu'elle a réussi à classer selon divers cycles de développement dudit système. Le dispositif se maintient à travers des étapes séquentielles de changement, un effet transformateur voulu et une dimension importante de participation des acteurs dans ce changement planifié qui répond aux orientations stratégiques qu'induit forcément l'avènement d'une réforme. Savoie-Zajc (1989), analyse 47 modèles de changements recensés depuis les années 1950, appliqués au système éducatif québécois. Ces modèles reflètent les valeurs véhiculées à chaque époque. La définition qu'elle en donne ne manque pas aussi de relever le domaine des « valeurs » qu'on leur accorde et des « idéologies » qu'ils véhiculent ou qui les ont inspirées :

Les modèles de changement planifié peuvent être définis comme étant des représentations symboliques au moyen desquelles leur concepteur a cherché à identifier les principales variables du phénomène du changement, de capter la dynamique du processus de changement et a proposé des paramètres de planification pour son introduction. [...] Cependant la dimension idéologique et celle des valeurs sur lesquelles reposent les modèles sont rarement traités (p. 124-125)

Elle catégorise la planification du changement selon trois courants conceptuels : rationnel, systémique et cybernétique. Mais surtout trois notions utiles à notre recherche : les *boucles de rétroaction*, la notion d'*adaptabilité* et la *compatibilité* (p. 134). L'auteure pose aussi un enjeu dans l'usage des modèles qui ont jalonné les

cycles de développement et de mutation du système d'éducation québécois depuis les années 50 : la nécessité de conciliation entre le modèle de changement et le groupe dont il émane, autrement appelée « compatibilité », considérée comme condition de réussite d'une intervention visant un changement en profondeur du système (p. 134). Savoie-Zajc souligne le rôle du sujet ou « l'acteur » dans la chaîne du changement « (...) les stratégies de changement capitalisent sur le potentiel humain du système et ne cherchent pas à trouver à l'extérieur du système des ressources supplémentaires pour parvenir à ce changement » (p. 127). L'analyse des modèles repose, selon elle, sur des « théories » et des « courants conceptuels » qui balisent la réflexion concernant les changements planifiés dans le cadre des diverses réformes qu'a connu le système éducatif québécois et qui dégagent aussi une logique bien articulée au contexte :

L'analyse des modèles effectuée à partir des critères théoriques [...] indique que trois courants conceptuels principaux sous-tendent les modèles de changement planifié : 1) un courant rationnel empruntant à l'utilitarisme et au positivisme les modèles de planification et de résolution de problème ; 2) un courant systémique, holistique, reposant surtout sur la théorie des systèmes et parfois manifestant une orientation dialectique et relativiste, finalement 3) un courant davantage cybernétique, c'est-à-dire empruntant l'approche holistique de la deuxième tendance [...] (p. 127)

Cependant, elle ne manque pas de relever les particularités des courants accompagnant la planification du changement. Deux d'entre eux nous lient au champ d'investigation que nous aborderons : le courant rationnel (p. 128) et le courant systémique (p. 130). Chacun de ces courants a donné lieu à un nombre impressionnant de modèles. Le premier moment identifié dans ces modèles est le constat d'une « insatisfaction à déplacer » (p. 128) vers la planification de solutions de remédiation qui font consensus dans le groupe social intégrées à différents paliers sociaux. Les modèles émanant du courant rationnel s'inscrivent dans le changement progressif dans le cycle temporel de vie des réformes. Il reste malgré tout fermé aux réponses de l'environnement qui change et subit ces mutations. L'auteure poursuit son analyse en insistant sur l'interactivité essentielle des structures qui vivent ce bouleversement :

Ces modèles ne possèdent pas de boucles de rétroaction permettant d'intégrer l'information nouvelle provenant du milieu : on ne prévoit pas dans ces modèles un retour à la formulation des objectifs de changement qui auraient pu se modifier en cours de route, par exemple. (p. 128)

Autrement dit, les modèles relevant du courant rationnel (populaires dans les années 60), provoquent certes du changement au sein des structures, mais n'instruisent pas sur l'effet de celui-ci dans l'organisation du travail des sujets exécutants. Le retour critique sur la pertinence ou efficacité des solutions n'émane pas forcément du bas de l'échelle de mise en œuvre. Les modèles suivent d'abord une progression linéaire, qui s'inscrit dans le temps par étapes successives et surtout « irréversibles » au sein du processus de planification. Ensuite, ils marquent leur « manque d'attention à l'environnement » comme l'avance l'auteure. Autrement dit, ils ne remontent pas l'effet du changement dans la chaîne de réalisation par palier et selon les acteurs impliqués :

Une deuxième caractéristique que possèdent ces modèles, c'est leur manque d'attention à l'environnement qui change : l'évolution de l'environnement pendant le processus de changement, les problèmes d'adaptation qui peuvent survenir en cours de route. Ces modèles ne possèdent pas de boucles de rétroaction permettant d'intégrer l'information nouvelle provenant du milieu : on ne prévoit pas dans ces modèles un retour à la formulation des objectifs de changement qui auraient pu se modifier en cours de route, par exemple (p. 128)

Intervient alors dans les années 1970 et 1980 le courant systémique (p. 129) avec des modèles de planification plus élaborés, reposant sur « la théorie des systèmes » (p. 129). La définition qu'en donne Savoie-Zajc souligne l'importance de l'adaptation au contexte de réalisation pour les acteurs intervenants :

Les modèles que l'on retrouve sous le courant systémique [...] ne tentent pas de réduire le phénomène du changement à quelques dimensions comme le fait le courant rationnel, mais se présentent surtout sous une forme heuristique, c'est-à-dire qu'ils offrent une série de balises, de paramètres aidant l'agent de changement à adapter le modèle à l'environnement à l'intérieur duquel il ou elle interagit (p. 129).

Les modèles systémiques sont ouverts à leur environnement, échangent l'information aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur du réseau et reflètent la dynamique d'interaction qui anime les logiques de changements adoptées, ajustées, rejetées ou intégrées. Les modèles insistent sur quatre dimensions qui participent à la planification des changements par leur interaction : l'individu, le groupe, l'institution et la culture.

Les projets de changement se planifient, certes, dans le temps, mais ils se façonnent selon ce que les acteurs en font. Aussi l'auteure insiste sur les « boucles de rétroaction » (p. 130) qui concrétisent les changements en les particularisant. Une réforme ne se réalise pas comme elle est conçue. Elle reflète dans la durée et sa concrétisation au sein des institutions la culture de l'organisation. Les facteurs d'« adaptation » (p. 133) et de « compatibilité » (p. 134) reviennent souvent comme conditions nécessaires pour assurer le succès d'une intervention visant le changement dans un dispositif aussi complexe et déterminant que l'éducation et la formation.

Nous retenons comme dimensions de changement planifié la question de la *compatibilité* ou le degré de *contingence* à mesurer entre les valeurs du milieu qui subit et vit le changement et les caractéristiques du modèle que l'on choisit dans le projet de planification du changement. Cette compatibilité détermine aussi le succès ou l'échec de cette transformation (p. 134). Les modèles de Savoie-Zajc dans les deux courants qui nous intéressent (rationnel et systémique), nous rapprochent de la question spécifique de recherche et du cœur même de notre problématique qui analysent les réformes et les cadres de leur opérationnalisation à travers un cas d'étude de transfert technologique en éducation et formation entre le Québec et le Maroc.

2.2.2 Les tendances et significations des réformes

Lessard (2006) et Lessard et ses collègues (2008) se penchent sur la gouvernance

comme dimension inhérente à la planification du développement de l'éducation au Canada et au Québec plus particulièrement (Lessard, 2006). Cette dimension concerne l'arrimage des pratiques opérationnelles d'une réforme annoncée par les politiques qui en tracent les grandes lignes (Lessard, 2008) ou « la rencontre (ou la non-rencontre) entre les politiques et les pratiques » (p. 155). Il évoque aussi quatre composantes de cette évolution vers la mise en pratique d'une réforme : le consensus, le couplage, la vulgarisation et le pragmatisme (p. 158). À voir de plus près, son analyse démarre d'un constat d'importance qui fait intervenir la « nature » de l'État (de providence ou libéral) qui planifie de tels changements (p. 156). Il souligne ce que devrait impliquer la mise en place d'une politique incluant une série de réformes :

Idéalement, une politique commande l'allocation et la mobilisation de ressources importantes, comprend un programme d'actions relativement spécifiques, articulées à une orientation normative explicite et, dans le meilleur des cas, elle comporte un suivi de leur mise en œuvre et une évaluation de leurs effets » (p. 157).

L'auteur décrit le cycle de vie d'une réforme qu'on veut mettre en pratique depuis le moment de conception à la mise en œuvre, avec un retour en fin de parcours vers le point de départ qui révisé ou reprend le cycle de la phase de conception. Ceci n'est pas sans rappeler les modèles du courant systémique dont parle Savoie-Zajc. L'analyse du chercheur souligne aussi trois facteurs qui maintiennent par leur combinaison récurrente l'élan de transformation et de viabilité dans la pratique d'une réforme : un facteur mobilisateur ; des instances intermédiaires et un *faire sens*. Dans la dynamique des changements que subit l'institution, les apprentissages tirés aussi bien des échecs que des succès, sont des facteurs qui assurent « l'appropriation » d'une réforme (p. 171). L'intégration du changement au sein de la structure de formation ou d'éducation ne peut passer, selon l'auteur, sans un phénomène d'*hybridation* et de *médiation*. Il définit successivement ces notions comme suit : pour la première, elle «[...] implique des aller-retour entre l'élaboration et l'implantation de la politique, entre le politique et la pratique et des boucles

de rétroaction efficaces» (p : 179) ; quant à la médiation, elle «[...] concerne donc 1) deux parties distinctes, aux orientations et intérêts divergents, 2) une instance (ou un médiateur) de médiation, 3) un ou des processus de médiation » (p.186). Nombre de concepts et de principes moteurs nous intéressent dans l'analyse de l'expérience québécoise : l'hybridation ou le couplage ; les boucles de rétroaction et le schéma de négociation qui s'établit lorsqu'une planification concrète d'une politique s'effectue. Le constat que fait le chercheur quant à la faisabilité d'un projet de réforme se voulant créateur d'un changement ou d'une transformation en profondeur est toujours valable et encore plus accentué par d'autres facteurs comme la culture locale ou la facture traditionnelle de l'organisation du travail.

[...] On constate que les politiques, dans plusieurs secteurs institutionnels, si bien pensées soient-elles, « atterrissent » mal sur le terrain des pratiques et qu'elles y perdent beaucoup de leur sens et par là de leurs effets recherchés. Le récit des réformes, celui de leur mise en œuvre et de leurs résultats, est souvent celui d'espairs déçus, voire de désillusions profondes, à tel point qu'un sentiment de scepticisme, voire de cynisme est fort répandu dans les milieux institutionnels ayant subi des réformes ou des cascades de réformes. (Lessard, 2008, pp. 156-157).

Le survol historique des deux dispositifs d'éducation et de formation québécois et marocain a naturellement souligné les différences et les similitudes entre les deux processus d'implantation du changement à travers les politiques et réformes admises à cet effet. La force du consensus établi avant, pendant et après un projet de réforme reflète, en quelque sorte, l'appropriation d'une décision prise à un moment ou à un autre du cycle de développement d'une société. D'autres implications sont à considérer, selon DiMaggio et Powell, dans l'imbrication des réformes dans les institutions chargées d'en concrétiser les résultats et les orientations. La lecture du phénomène éclaire la naissance d'une réforme qui découle de « chocs » et de « remises en question » que réalise une société face à son positionnement universel :

[...] les réformes constituent des « réponses » de l'institution et de groupes d'acteurs en son sein à des « chocs » ou des changements exogènes survenant

dans leur environnement. L'enjeu est alors l'adaptation de l'institution à de nouveaux contextes dans une situation où le maintien des règles existantes constitue une stratégie sous-optimale, qui conduit à une diminution significative de la fonction remplie par l'institution, de son efficacité ou de sa légitimité. (p. 60)

Ces chantiers proviennent des engagements et des responsabilités que se partagent les individus en faisant valoir une compétence individuelle ou une compétence collective. Lessard, quant à lui, cerne bien ce moment décisif d'engagement du groupe et surtout de l'imbrication d'un ensemble de concepts et d'ambitions à la réalité du terrain avec tout ce qu'elle a de contraignant :

L'implantation d'une politique [...] comporte donc nécessairement une mobilisation d'acteurs, de ressources matérielles et financières, de connaissances et de pouvoir afin qu'une politique advienne. Elle comporte aussi un travail d'interprétation de la politique et de son contenu par les acteurs, une confrontation entre les états de système, désirés et les contraintes objectives, un effort plus ou moins grand et plus ou moins couronné de succès de **couplage de la politique et des pratiques** en vigueur dans le secteur institutionnel visé par la politique (Lessard, 2008, p. 157).

La force de la réforme du système de formation et d'éducation québécois se manifeste aussi par le solide recul critique de ces planificateurs qui adoptent aussi un des principes de gestion dominants internationalement : la gestion axée sur les résultats. Seulement, si cette gestion s'aligne sur l'atteinte des résultats à différents niveaux, elle s'appuie également sur ceux qui sont porteurs en mettant de côté ceux qui le sont moins. L'auteur ne manque pas de décrire les différents angles de lecture que fournissent les recherches dans l'interprétation d'une réforme prise dans un projet de politique :

Certains décrivent le contexte, le contenu des politiques et des réformes et les conséquences voulues ou anticipées des réformes ; d'autres analysent des conditions, des processus, des stratégies et des résultats de l'action réformatrice ; enfin, d'autres, de type interprétatif, visent la compréhension du sens des transformations induites par les politiques et les réformes, en lien avec des évolutions globales de la société, tout en prenant en compte la production de sens par les acteurs impliqués. (Lessard, 2008, p. 159)

Lessard, en analysant les attributs d'une « bonne » politique éducative, recense cinq caractéristiques conditionnant la réussite de son implantation : la spécificité, la consistance, l'autorité, le pouvoir et la stabilité (p. 162). Il souligne également l'importance du rôle des acteurs intermédiaires dans l'implantation réussie des politiques qui, comme on l'avait avancé auparavant, prennent les lieux de formation comme premiers lieux de changement : « [...] ces réformes prennent l'établissement scolaire comme unité de changement et tentent d'en modifier plusieurs dimensions, dont des dimensions dites « structurelles », afin de développer une capacité locale de changement » (Ibid).

S'il y a un apprentissage à tirer de l'expérience québécoise, c'est bien l'importance du changement émanant du bas de l'échelle de l'institution ou l'organisation. L'expression clé qui nous inspire le plus à ce niveau est ce qu'appelle le chercheur l'« adaptation créatrice » (p. 186) d'une politique à la réalité pragmatique du terrain. Les acteurs qui deviennent des médiateurs, ne jouent pas le jeu de l'exécution ou l'articulation du concept au contexte de réalisation, mais vont plus loin pour donner corps et recréer dans le pragmatisme de l'action et la limite de leurs responsabilités respectives, la vision que dessine un projet de réforme ou une politique quelconque. Le conflit même des parties prenantes accouche d'une dynamique saine à condition qu'un consensus dans l'intérêt collectif soit possible :

[...] pour qu'il y ait médiation créatrice, il faut un espace d'autonomie et de responsabilité, à la fois institutionnelle et professionnelle, qui permette de créer à partir des matériaux disponibles, ceux de la traduction institutionnelle, ceux des réseaux d'appartenance, ceux de la politique décidée et ceux de la recherche reconnue légitime. [...] D'où l'importance de cet espace d'autonomie et des luttes pour le maintenir et la nécessité de prêter une oreille malgré tout attentive au discours critique. (p. 187)

Les diverses approches, méthodes ou stratégies mises en place pour contenir dans son intégralité une réforme dans le secteur de l'éducation et de la formation sont lisibles parfois dans les plans d'action qui les illustrent. Les réformes « désacralisées » sont

accessibles, expérimentales, et un champ infini de recherche et d'innovation sans rupture de sens. La notion d'échec elle-même permet un redémarrage dans la réflexion pour affiner les stratégies et les montages d'une implantation rationnelle et rentable avec des acteurs qui s'approprient les défis du changement qui s'imposent.

Dans notre problématique, la considération du sujet acteur nous intéresse comme les autres dimensions qui s'y rattachent par la conception, la mise en œuvre ou l'évaluation d'un changement au sein de l'organisation. Lessard nous conforte dans la justification de ce choix par sa propre vision de la pertinence d'une telle analyse :

Elles permettent [...], tout en tenant compte des limites des réformes actuelles, notamment en insistant sur l'importance de comprendre les acteurs du système, leur travail et leur réalité quotidienne, de proposer des pistes de réflexion constructives pour améliorer la qualité des réformes (pp. 168-169).

Nous retenons que les réformes sont changeantes de nature quand elles atterrissent dans la pratique au sein des institutions et entre les mains des acteurs qui leur donnent vie (Pietarinen, Pyhältö et Soini, 2016). Elles sont organiques et façonnent, dans un retour systémique, le système lui-même. Le rôle des acteurs intermédiaires (Lessard, 2008, p. 162; Pietarinen, Pyhältö et Soini, 2016, p. 4) à divers paliers de décisions conditionne la réussite ou non d'une réforme et au-delà, la pertinence d'une politique à travers des décennies de changements intégrés au sein d'une institution flexible.

2.2.3 Les facteurs à retenir de notre analyse des divers modèles de transfert

Nous retenons au bout de ce chapitre que les conditions de mise en place d'une réforme sont nécessaires à sa compréhension. De par le fait qu'elle touche l'organisation administrative, l'économie, l'industrie, les acteurs participants à diverses échelles de responsabilité, l'appui interne et externe à la réalisation des objectifs, la culture locale, la tradition de penser et de réfléchir l'action, une réforme exige souvent un haut niveau

de planification et un constant effort de conciliation et de consensus entre les instances qui y sont impliquées de près ou de loin. La coopération et coordination doivent être pilotées et menées, par une distribution claire de mandats et de responsabilités, vers les buts visés. Une réforme ambitieuse pourrait être contestée, remise en question, reprise ou rejetée, elle n'en demeure pas moins un motif de conciliation sociale et une occasion de rapprocher les acteurs autour de défis intellectuels, économiques et sociaux. Les conditions de mise en œuvre d'un transfert de méthodes en éducation et formation tournent autour des éléments dégagés suivants :

- l'acte d'«appropriation» (ACDI, 2002, Jonnaert, 2002) des connaissances et des facteurs de «contextualisation», d'«adaptation» (Leonard-Barton et Boismenu), d'«implication» (Leonard-Barton et Lessard), de «viabilité» et de «médiation» (Madu, Al Ghailani et Moor, Bouthat, Savoie-Zajc et Lessard);
- la «compatibilité» (Leonard Barton, 1990, Boismenu, Daphné et Duca-teinzeiler, 1989 et Savoie-Zajc, 1989) ainsi que la maîtrise de la « technologie » sont à retenir au-delà de la simple « acquisition » (Bouthat, 1991a et 1991b) ».

Ce sont ces facteurs-clé et ceux abordés dans le transfert en milieu industriel (sous-chapitre précédent) qui conditionnent la réussite de tout transfert technologique quel que soit le créneau d'intervention adopté (matériel ou immatériel). Toutes ces caractéristiques pointent les acteurs dans l'institution comme agents-clés de la réussite de tout transfert technologique. Aussi, ce sont ces sujets qui seront directement abordés par les investigations ciblant les participants marocains et québécois impliqués dans l'étude du cas d'implantation de l'APC au Maroc dans le cadre du projet de réforme initié depuis plus d'une décennie par le ministère de l'Éducation.

Ce chapitre aide à annoncer quelques catégories de sens qui seront utilisées dans le volet investigation de notre recherche. Ces éléments sont issus de la lecture des différents modèles de transfert technologique aussi bien au sein des projets de délocalisation en industrie qu'au sein même des développements de politiques et de réformes en éducation et formation.

2.3 Formulation théorique de la question de recherche

L'ingénierie de développement de compétences du Québec a fait l'objet d'une diffusion internationale, portée par différents acteurs québécois. C'est dans le cadre de sa promotion internationale que le Maroc l'a adoptée pour réaliser sa propre réforme en formation professionnelle. Ce transfert est envisagé dans un double mouvement. Il est d'abord abordé comme une *exportation* qui met l'accent sur la description de la technologie, objet du transfert, reproduite ou adaptée pour usage dans une société différente. Ensuite, c'est l'usage de l'APC en tant que technologie sociale qui sera analysé dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle au Maroc. Ce choix, et toutes les décisions prises à ce moment, peuvent être considérés comme l'amorce du mouvement *d'importation*, que nous considérons comme le second mouvement du transfert. Décortiquer ce mouvement suppose d'examiner : la *configuration des acteurs* et des institutions mobilisées par la réforme et l'usage de l'APC, les *adaptations intellectuelles et institutionnelles* apportées à l'APC pour faire correspondre à la réalité marocaine et *l'appropriation* par les différents acteurs. Ces trois dimensions analytiques reprennent de nombreux éléments présents dans les modèles de transfert technologique ainsi que dans les représentations des réformes éducatives décrites par Savoie-Zajc et Lessard. Par exemple, ces dimensions permettent de comprendre que les orientations d'une réforme éducative exprimées dans une politique diffèrent de celles mises en œuvre par les acteurs. À cet égard, l'appropriation, tant individuelle que collective, est essentielle pour comprendre les déplacements de sens. Ces trois dimensions

(configuration, adaptation

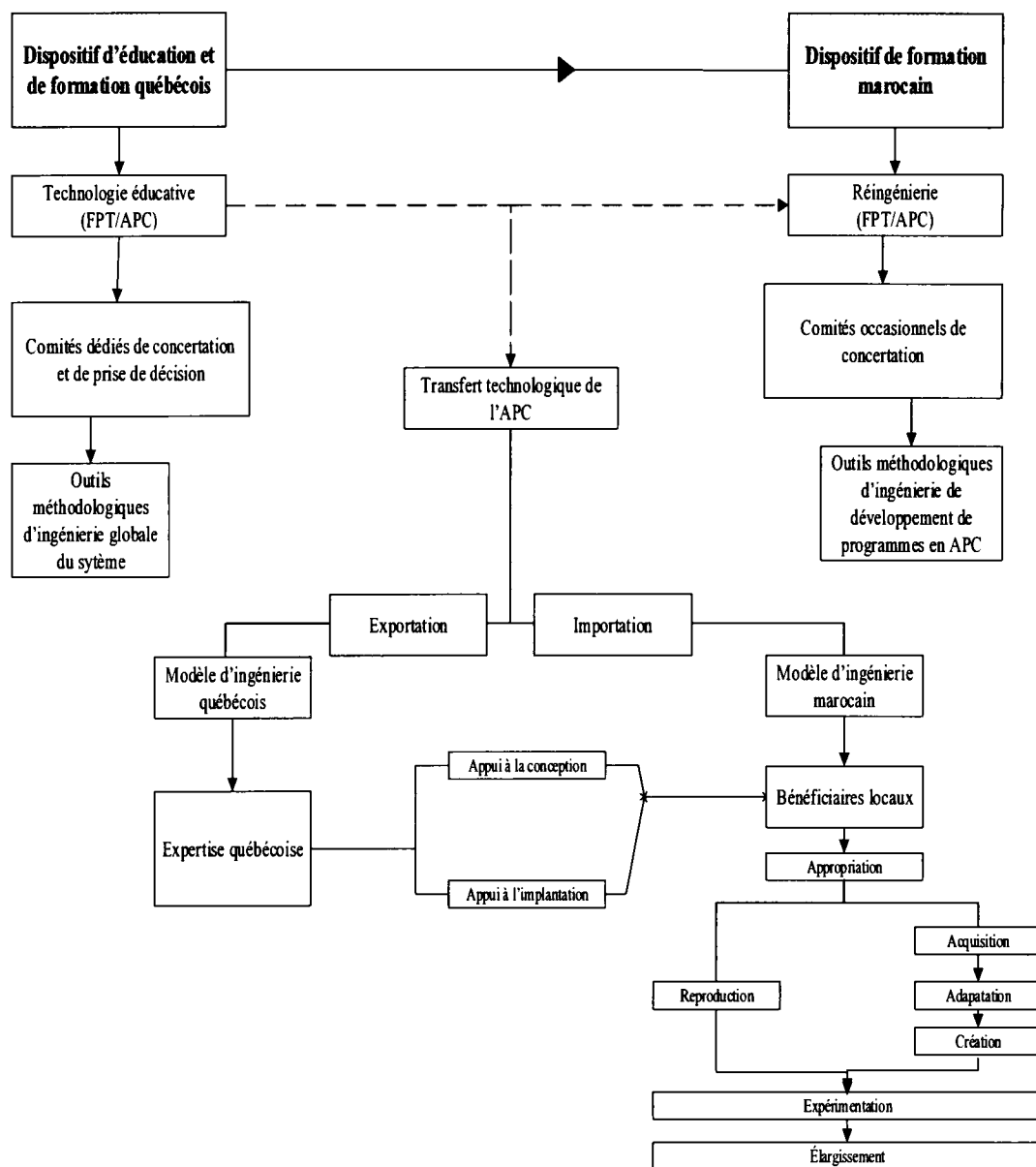
et appropriation) permettent aussi de comprendre la diffusion effective de la méthode dans le champ éducatif marocain, sans avoir à postuler que l'action des intervenants est rationnelle.

Ainsi, il est possible de formuler les questions théoriques de notre recherche sous le double mouvement cité au préalable (*exportation/importation*), en s'inspirant des catégories de sens préalables issues des divers modèles et analyses effectuées jusque-là :

- Comment le mouvement d'exportation s'est-il déroulé (voir la *configuration des acteurs*) ? Quelles stratégies d'ajustement les porteurs québécois de l'APC ont-ils réalisées pour l'adapter à la configuration éducative du pays d'accueil (voir les *adaptations intellectuelles et institutionnelles*)?
- Comment l'importation de l'APC s'est-elle déroulée (voir la *configuration des acteurs*) ? Quelles institutions et quels intervenants se sont-ils appropriés la méthode (voir les *adaptations intellectuelles et institutionnelles*) et comment l'ont-ils adaptée (voir l'*appropriation* et l'*adaptation*) ? Sous quelles formes cette appropriation s'est-elle réalisée et quelles sont les résistances qui se sont manifestées alors (voir l'*appropriation*, l'*adaptation* et la *configuration des acteurs*)?

Le schéma conceptuel (Figure 2.4) s'inspire également des facteurs abordés par les divers chercheurs cités dans les modèles ou les analyses thématiques du phénomène telles que présentées dans les premier et présent chapitres. Ce schéma conceptuel sera révisé ultérieurement dans la partie réservée à l'interprétation des données du terrain pour mieux appréhender la dynamique de l'échange dans le cadre du TT.

Figure 2.4
Schéma conceptuel du Transfert technologique de l'APC entre le Québec et le Maroc



CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La recherche se penche sur l'analyse du transfert de l'APC comme technologie éducative en formation professionnelle et technique du Québec dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle et technique au Maroc. Ce cas, délimité durant le projet APC, permet de mettre en avant le descriptif des mouvements d'exportation et d'importation rapportés lors de la collecte de données de terrain (rapports, documentation interne, restitution d'événements, etc.) et de témoignages des acteurs impliqués dans ce transfert, que ce soit au niveau des bénéficiaires dans le pays accueillant cette technologie ou des ressources québécoises qui ont pris la charge d'exporter le modèle d'ingénierie. Cette restitution s'accompagne d'une description du transfert lui-même (conformité au modèle ou création et adaptation) qui sera analysée aussi bien dans le processus d'exportation (répondants québécois) que dans les pratiques d'importation et d'implantation (répondants marocains). La partie analytique succédant au chapitre de la méthodologie, après exploitation de l'ensemble des données recueillies, répondra à ces questions. La dernière partie expose les interprétations qui ont découlées de cette analyse selon les volets arrêtés à cet effet.

Notre recherche adopte une méthode qualitative inductive avec formalisation théorique modérée car le cadre théorique donne déjà un canevas préconstruit d'analyse des dimensions du TT. Cette méthode fera appel à l'exploitation de la documentation officielle et des entretiens semi-directifs avec les sujets impliqués dans le processus (Alexandre, 2013; Gaudreau, 2011).

Au niveau de l'exploitation de la documentation interne (rapports, livrables du projet, compte rendu des réunions de comités de direction et de suivi, notes et travaux internes des groupes de travail, etc.), une grille de lecture nous a permis de cibler notre collecte de données pour dégager ce qui relève des trois niveaux analysés (historique, conceptuel et relationnel) et analyser ultérieurement les contenus. Cette grille est présentée ci-dessous faisant correspondre à chaque niveau, une série de repères et d'interrogations qui ont permis d'orienter la lecture avant et pendant le traitement :

Tableau 4.1

Grille de lecture des documents consultés

Historique Conceptuel	- Repérer les moments clé dans le processus ou les événements promotionnels qui ont « valorisé » l'APC
Conceptuel Relationnel	- Consulter les rapports des autres bailleurs de fonds impliqués dans le processus de généralisation (leur positionnement et leurs apports)
Conceptuel	- Lecture sectorielle dépendamment des bénéficiaires et l'évolution de l'implantation par secteur (voir comités sectoriels de suivi du projet)
Relationnel	- Repérer les différents acteurs et personnes ressources qui sont intervenus avant, pendant et après la clôture du projet d'implantation de l'APC (statut, responsabilité au sein du projet, rôle dans la prise de décision)
Relationnel	- Analyser les mécanismes de gestion et de suivi composés à cette occasion
Historique Conceptuel	- Repérer les différents acteurs et leur positionnement par rapport à la i) réforme, ii) à l'APC et au iii) processus d'ingénierie
Relationnel Conceptuel	- Identifier le rôle de chaque acteur ou organisme dans l'atteinte des résultats du projet et les classer selon le type d'intervention (gestion, conception, mise en œuvre, suivi, etc.)
Relationnel Historique	- Analyser la démarche conceptuel selon les rapports de progression de l'implantation du projet
Relationnel	- Identifier les changements de position dans le processus
Relationnel Conceptuel	- Repérer les facteurs ayant permis un rapprochement ou une résistance dans le processus
Conceptuel	- Repérer les adaptations au niveau des livrables et compte rendus

À noter que nous avons maintenu cette logique de traitement tout au long de la recherche. Aussi plusieurs ressources et références ont permis d'alimenter l'analyse sur deux paliers au moins et rarement sur une seule dimension conceptuelle, historique ou relationnelle.

Notre approche s'inspire de la méthodologie d'intervention décrite par Martineau et Blais (2006) qui définissent l'analyse inductive « comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives (...). Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur » (p. 3).

Nous nous retrouvons de fait dans une situation d'étude de cas unique. Les principes méthodologiques de ce type d'analyse sont les mieux indiqués pour optimiser l'exploration et maximiser le recueil de données. Collerette définit l'étude de cas comme une technique « qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques » (1997, p. 81). L'enjeu de la recherche est nomothétique puisque la compréhension du phénomène étudié passe par l'étude de cas qui demeure fortement contextuelle et appropriée pour faire émerger des phénomènes inédits :

La première des grandes forces de *l'étude de cas comme méthode de recherche* est de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte. La deuxième, elle, offre la possibilité de développer des paramètres historiques. La troisième est d'assurer une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité étudiée. (Gagnon, 2012, p. 2-3)

En se resituant dans le contexte du phénomène (transfert de l'APC) et en essayant d'en dégager les caractéristiques qui doivent avoir un sens dans l'analyse, l'exercice s'est donné une délimitation chronologique dans l'analyse de l'action d'échange (premier projet canado-marocain de transfert de l'APC de 2003 à 2009). La stratégie monographique, comme le souligne Van der Maren (2003), permet de préciser aussi les objectifs, analyser les moyens et étudier les résultats de ce transfert.

L'étude de ce transfert permet d'observer le phénomène dans son évolution (Gohier, 2011; Van Der Maren, 1995). Collerette (Op.cit), conscient de cette particularité, confirme l'intérêt de l'exercice de recherche par ce biais.

Un des intérêts de l'étude de cas consiste [...] à fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, ce qui permet de rendre de la complexité et de la richesse des situations comportant des interactions humaines, et de faire état des significations que leur attribuent les acteurs concernés. (p. 81)

Le niveau et le but de la recherche est descriptif puisqu'il retrace ce qui est arrivé, comment les événements se sont déroulés et surtout les caractéristiques du phénomène de transfert à travers l'implantation de l'APC dans le dispositif de FPT marocain, soit ses incidences, l'appropriation et intégration du processus, les niveaux touchés et les perceptions faites de part (source) et d'autre (cible) durant cette expérimentation (Van der Maren, 2003, p. 30; Dufour, Fortin, et Hamel, 1991, p. 175). La méthode d'investigation est qualitative et s'appuie surtout sur la restitution des opinions et des faits (Patton, 1987). Elle démarre, selon Fortin (2010) avec un phénomène connu (le transfert de méthodes et de processus en technologie éducative) et va en spécifier la nature et les caractéristiques (historique, conceptuelle et relationnelle). Par pure ambition de notre part, nous visons à ce que cet échange, par l'analyse des témoignages, puisse permettre à d'autres chercheurs d'identifier, avec davantage de précision et probablement d'autres techniques d'investigation et d'analyse, les facteurs qui nuisent ou soutiennent le processus d'appropriation réussie des technologies éducatives déterminantes pour les pays du Sud dans le cadre précis des politiques d'Aide internationale. La démarche d'analyse se décline selon Blais et Martineau (2006, p. 2) en trois étapes propres à toute recherche qualitative : réduction, condensation et présentation des données. D'autres auteurs cités dans le même contexte par Martineau et Blais (référence à Paillé et Mucchielli, 2003, p. 2) les définiront comme des phases de *transcription-traduction*, de *transposition-réarrangement* et de *reconstitution-narration*. Notre démarche respecte également les détails méthodologiques fournis par nombre d'auteurs qui ont traité la recherche en sciences de l'éducation sous ce créneau dont notamment

Martineau et Blais (2006), Baribeau, et Royer (2012), Gagnon (2012), Alexandre (2013) et Colletterte (1997). Nos références s'inspirent aussi des auteurs comme Fortin (2010), Gohier (2004), Miles et Huberman (2003), Paillé et Mucchielli (2003), Van der Maren (1996), Savoie-Zajc (2000) et Karsenti et Savoie-Zajc (2004). Nous aborderons donc, dans ce qui suit, les sujets (ou participants), les instruments utilisés dans notre enquête, le déroulement du processus, la méthode d'analyse des résultats et les considérations éthiques.

3.1 Le choix des sujets

La définition des critères de choix des sujets s'est imposée au fur et à mesure que la recherche documentaire avançait et que les informations recueillies au sein des institutions officielles procuraient quelques indications en ce sens. Le phénomène de transfert de l'APC semblait se manifester le plus chez les individus impliqués dans l'opération d'implantation durant les différentes phases du projet. Des informations préliminaires permettent de retracer l'évolution des changements qu'implique cette implantation depuis la décision de son transfert dans le dispositif local sous le pilotage de l'expertise québécoise. Les critères de choix des personnes interrogées ont été dictés par l'organisation du projet à l'époque et les mécanismes mis en place pour en suivre le déroulement et l'exécution (ce sont des personnes sélectionnées parmi les membres des comités, groupes de travail et bénéficiaires, etc.). L'échantillon vise plus qu'une douzaine de ressources québécoises et marocaines répondant à certaines conditions (toutes ou plusieurs):

- Participation à une ou plusieurs phases du projet APC dans un poste de prise de décision
- Participation à la gestion du projet
- Participation au transfert de l'expertise (pour les Québécois)

- Implication dans l'implantation ou la conception des livrables du projet notamment les guides d'ingénierie en APC (les cahiers d'ingénierie en FPT du Québec ou les guides d'ingénierie du Maroc)
- Membre d'un des comités créés lors de la mise en œuvre du projet APC (comité de coordination, comité sectoriel ou groupe de travail)
- Personnes clés ayant bénéficié de la procédure de certification et de reconnaissance des compétences qui est advenue à la fin du projet

L'étude de cas privilégiée, l'accès à ce groupe de sujets puisqu'elle « [...] permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part. [Elle] est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, individuels ou collectifs » (Gagnon, 2012, p. 2). D'un côté, le recours à la composition des comités mis en place (mécanismes de pilotage du projet) nous a aidé à arrêter la liste des personnes-clés et y puiser également au cas où les sujets auraient quitté leurs postes ou abandonné le champ de leur intervention professionnelle (tableau 3.1). Les entretiens sont menés jusqu'à effet de saturation de l'information. D'un autre côté, pour le réseau important du milieu de la formation, c'est plus l'échantillonnage « boule-de-neige » qui est privilégié depuis les premiers entretiens avec les responsables identifiés dans les rapports des comités de suivi du projet. Gaudreau définit ce mode de sélection comme « La ou les personnes référées par la première (...) retenues dans l'échantillon et (qui) se feront aussi demander de suggérer quelqu'un d'autre. Ce processus en chaîne se poursuit jusqu'à concurrence du nombre voulu d'individus dans l'échantillon. Celui-ci résulte donc de l'effet « boule-de-neige » » (2011, p. 109).

Les responsables au niveau stratégique de la réforme ainsi que les professionnels, premiers employeurs de la main-d'œuvre, sont indispensables à la complétude de l'information portant sur l'implantation et le processus de transfert de l'APC. Ces deux ressources génèrent un témoignage important sur le pilotage et l'intérêt économique

de

transformations apportées par l'ingénierie des compétences dans la réflexion collective et la culture d'organisation. L'ensemble des répondants s'expriment en français et occupent des responsabilités reconnues dans le réseau.

Tableau 3.1
Liste par catégories de répondants cibles
(N-A : non appliqué)

Québec (source du transfert)	Maroc (cible du transfert)
Projet APC 2003-2009	
Direction canadienne du projet	Directeur marocain du projet
Institutionnels responsables de la FPT	
Direction programmes MELS	Direction de la coordination pédagogique et du secteur privé
Opérateurs bénéficiaires	
N-A	OFPPT (TIC et Textile) Département du Tourisme de l'Artisanat et de l'Agriculture
Établissements pilotes	
Expert canadien responsable de l'implantation pour les TIC	Homologue marocain au Centre de l'ISGI (TIC)
Expert canadien responsable de l'implantation pour le Textile	Homologue marocain au Centre de Ben M'Sik (Textile)
Expert canadien responsable de l'implantation pour les IMMEE	Homologue marocain au Centre de l'ISIC (IMMEE)
Expert canadien responsable de l'implantation pour l'Agriculture	Homologue marocain au Centre de Souihla (Agriculture)
Expert canadien responsable de l'implantation pour le Tourisme	Homologue marocain à l'ISTHT (Tourisme)
Expert canadien responsable de l'implantation pour l'Artisanat	Homologue marocain au Centre de Takadoum (Artisanat)
Stratégie et réformes	
Ressource québécoise de notoriété sur les changements apportés par la réforme et par l'APC	Ressource marocaine du CSÉ au fait des changements apportés par la réforme et par l'APC
Professionnel sectoriel	
N/A	Président d'une fédération professionnelle

3.2 Les entretiens

Dans l'ouvrage *Handbook of interview research* (Gubrium et Holstein, 2002) cité par Baribeau et Royer (2012, p. 25), 44 chapitres sont consacrés aux précisions sur la nature, les caractéristiques et la portée des entretiens « chaque type d'entretien [ayant] des caractéristiques, des exigences et un statut particuliers ». S'appuyant sur d'autres références méthodologiques, les auteurs nous en fournissent une définition :

D'une manière générale, l'entretien peut être tenu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006; Poupard, 1997; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009). Pour Van der Maren (1995), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité. (Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

Aux fins de recherche sur le terrain, des instruments simples ont été utilisés répondant ainsi à la nature descriptive de la recherche. Le guide d'entretien est composé de questions ouvertes et des questions semi-ouvertes pour permettre de recueillir des informations pertinentes sur le déroulement de l'implantation de l'APC. Les questions faisant partie de cette grille ont été largement inspirées de la matrice de Geisler (1993) ainsi que du cadre théorique touchant les réformes et les modèles qui les illustrent (Savoie-Zajc et Lessard).

Les échanges ont été l'occasion d'écouter les répondants, un temps qui a souvent été sacrifié dans les exercices plus « formatés » d'évaluations de projets. Selon Gaudreau (2011), les entretiens permettent de rencontrer des témoins ou des acteurs du phénomène étudié, s'entretenir avec eux ou les interroger afin qu'ils construisent eux-mêmes et expriment à leur manière ce qu'ils ont à dire sur la thématique.

Ce recueil d'informations a également impliqué l'expérience sociale des acteurs qui ont œuvré à la mise en place de cette technologie éducative dans un autre contexte. Le défi a résidé surtout dans la conception de ce questionnaire qui devait répondre aux interrogations de la recherche en restituant les vécus et témoignages respectifs des deux sources qui se trouvent, malgré tout, à l'extrémité l'une de l'autre, du phénomène. La finalité des entretiens individuels a été la saisie des expériences personnelles, le temps du transfert des méthodes et les processus mis en œuvre au cours de la mise en place de l'ingénierie importée. Ces échanges ont permis d'observer et de rapporter l'expérience subjective de l'expérimentation que les rapports d'évaluation du projet ou même les études de mesure de pénétration de l'APC dans le dispositif de FPT marocain, n'ont pas pu restituer ni explorer. Baribeau et Royer (2012, p. 26) nous confirment dans ce choix :

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde.

Le guide d'entretien tourne autour de questions majeures formulées à partir des déductions issues du cadre théorique, validées avec la direction de recherche et « pré-expérimentées » (Gaudreau, 2011, p. 170) au préalable avec nombre d'acteurs de part et d'autre (2 répondants dont un Québécois et un Marocain). Cet exercice a permis de juger de la justesse de la formulation et la nature des informations à collecter en concordance avec la problématique de recherche et le phénomène à observer. Des ajustements ont été apportés au questionnaire suite à ce test afin de stabiliser une mouture finale de l'outil. Le guide d'entretien qui décrit la démarche à mener, est devenu le moyen de communication avec les sujets lors de la phase de recrutement.

L'exemple fourni dans le Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation (Ibid, pp. 135-136) et la démarche qui y est détaillée concernant les recherches qualitatives ont servi à nous orienter, avec les ouvrages méthodologiques précités, au niveau des instruments, de l'éthique à respecter et des étapes à franchir. Aussi, les entretiens ont été menés sur deux temps, en deux lieux, au Québec et au Maroc. Nous avons commencé par le Maroc vu qu'il était plus difficile de retrouver les personnes ressources ayant participé à l'implantation de l'APC dans le cadre du projet canadien. Les changements administratifs et institutionnels ont eu un impact direct sur leur affectation. À noter également que ces personnes ne se trouvent pas dans un réseau défini comme leurs homologues québécois (des experts pour la plupart). La partie québécoise avait l'avantage d'être plus « accessible ».

3.3 Le déroulement

Le déroulement de l'étude respecte les étapes préconisées chez plusieurs auteurs que nous avons pris comme référence (Gagnon, 2012; Martineau et Blais, 2006, et Collette, 1997). La collecte des données primaires s'est opérée par une analyse minutieuse des « références » et « rapports » concernant le projet et le contexte de sa mise en œuvre. Ceci a donné naissance à un premier raffinement de catégories de sens qui s'est poursuivi et complété par les entretiens avec les répondants et suite à l'analyse des réponses et témoignages. Un traitement initial sur NVIVO fut prévu, expérimenté même. Toutefois les résultats issus de ce traitement ne donnèrent que des retours sur des fréquences qui ont perdu leur logique à la vérification des verbatim initiaux. Ceci nous a incité à réajuster le traitement en analysant ce matériel entretien par entretien et en travaillant les catégories de sens aussi bien en comparant les résultats par entretien qu'en croisant ces résultats selon les répondants.

Les entretiens se sont tenus au Maroc et au Québec lors de rencontres individuelles. Il a été nécessaire d'effectuer une planification pour réaliser ces entretiens à travers plusieurs déplacements au Maroc et au niveau de la province du Québec.

La recherche documentaire aussi bien du côté marocain que du côté québécois, dont le trait majeur est la diversité des sources d'informations⁹ s'est poursuivie au-delà de la phase d'enquête sur le terrain puisque les répondants nous ont fourni d'autres pistes de vérification et d'autres références qui illustraient le phénomène. Cette information a été traitée dans la première séquence d'analyse et d'exploitation des résultats (chapitre suivant). Les entrevues enregistrées ont été transcrites, relues, corrigées et traitées (à deux reprises) par la suite pour dégager les catégories de sens comme mentionné plus haut. Des thèmes ont été identifiés afin de souligner les aspects convergents et divergents qui se dégagent de cette analyse et leur correspondance avec ceux identifiés au niveau du cadre théorique et de l'analyse des données. Ces éléments ont permis aussi de créer les catégories de sens (Mucchielli, 2009, Gagnon, 2012, Collette, 1997) qui sont reprises dans la description des résultats et leur interprétation.

Notre intervention s'est appuyée sur le guide d'entretien qui a d'abord été transmis aux répondants et a été ensuite l'objet d'un échange téléphonique. Il nous a donné ainsi l'occasion d'explicitier le contexte de l'intervention, la visée de la recherche et d'identifier par le biais de la personne recrutée, d'autres personnes clés à contacter pour participer à l'échange. C'est un moment clé qui a préparé aussi les répondants aux types de questions et leur a donné le temps de se rappeler les événements de l'époque et de structurer leurs réponses. Les aspects d'éthique et d'organisation lors de l'entrevue ont aussi été exposés pour permettre un accord verbal avant d'amorcer les échanges. L'ensemble des questions a été traité durant l'entretien et nous avons

⁹ Institutions officielles comme le MELS (actuellement le MÉESR), l'ACDI au Canada; le DFP et le MEN au Maroc entre autres et les rapports internes du déroulement du projet et d'autres projets à la même époque.

constaté que la durée de l'échange reflétait aussi le degré et le niveau d'implication des répondants.

3.4 La méthode d'analyse des résultats

Le travail de compilation des entretiens retranscrits s'est effectué de la même façon après chaque entrevue. Les données ont été traitées dans le but d'analyser leur contenu et de procéder par deux lectures successives à l'organisation de l'information. Après cette organisation, les données issues des entretiens ont été codées et analysées pour en dégager les catégories de sens. Ces étapes ont respecté le phasage donné par Martineau et Blais (2006, 10) qui concernent toute analyse inductive : préparer les données, faire une lecture attentive et approfondie, procéder à l'identification et à la description des premières catégories et poursuivre dans une dernière phase la révision et le raffinement des catégories. Le premier exercice de catégorisation s'est opéré en lien avec les objectifs de la recherche. D'autres niveaux de catégories ont émergé des données brutes ou des lectures des entretiens transcrits (Martineau et Blais, *ibid*, p. 12-14). Les catégories sont déduites de l'analyse des réponses des participants. Une grille d'analyse a été conçue et utilisée pour permettre le codage (Savoie-Zajc, 2000, Martineau et Blais, 2006) car les catégories établies ou émergentes ont tenu compte des données issues de l'investigation, mais aussi des dimensions dégagées de la problématique et du cadre théorique. L'analyse s'est opérée à partir du contenu, du discours et des thématiques dégagées. Ces thématiques constituent elles-mêmes des catégories préétablies. Le raffinement des catégories de sens s'est opéré comme suit :

À l'intérieur de chaque catégorie [il faudra] rechercher des sous-catégories, incluant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives. Il est aussi fortement recommandé de sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent l'essence même de la catégorie. Notons aussi que des catégories peuvent être combinées ou liées sous une autre catégorie quand leur signification semble similaire. (Martineau et Blais, *ibid*, p. 14)

En cas d'identification de données ne rentrant pas dans les catégories, objet des questions de recherche, il a été procédé à une analyse de l'ensemble de ces contenus pour juger de la pertinence de rajouter « une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou d'élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée » (Martineau et Blais, *ibid*). La grille d'analyse contient l'ensemble des indicateurs référant aux catégories (et sous-catégories) en lien toujours avec les questions de la recherche. Cette grille a permis aussi d'intégrer de nouvelles informations apparaissant en cours d'analyse et repérer et quantifier les phénomènes récurrents ou singuliers (Collerette, 1997, p. 86), d'en expliciter le sens en rapport avec les catégories prédéfinies ou émergentes. L'exercice permet d'extraire de manière exhaustive les catégories de sens en suivant, tel que le mentionnent Miles et Huberman, la méthode de codification thématique qui identifie les antécédents et les conséquences (2013, p. 136).

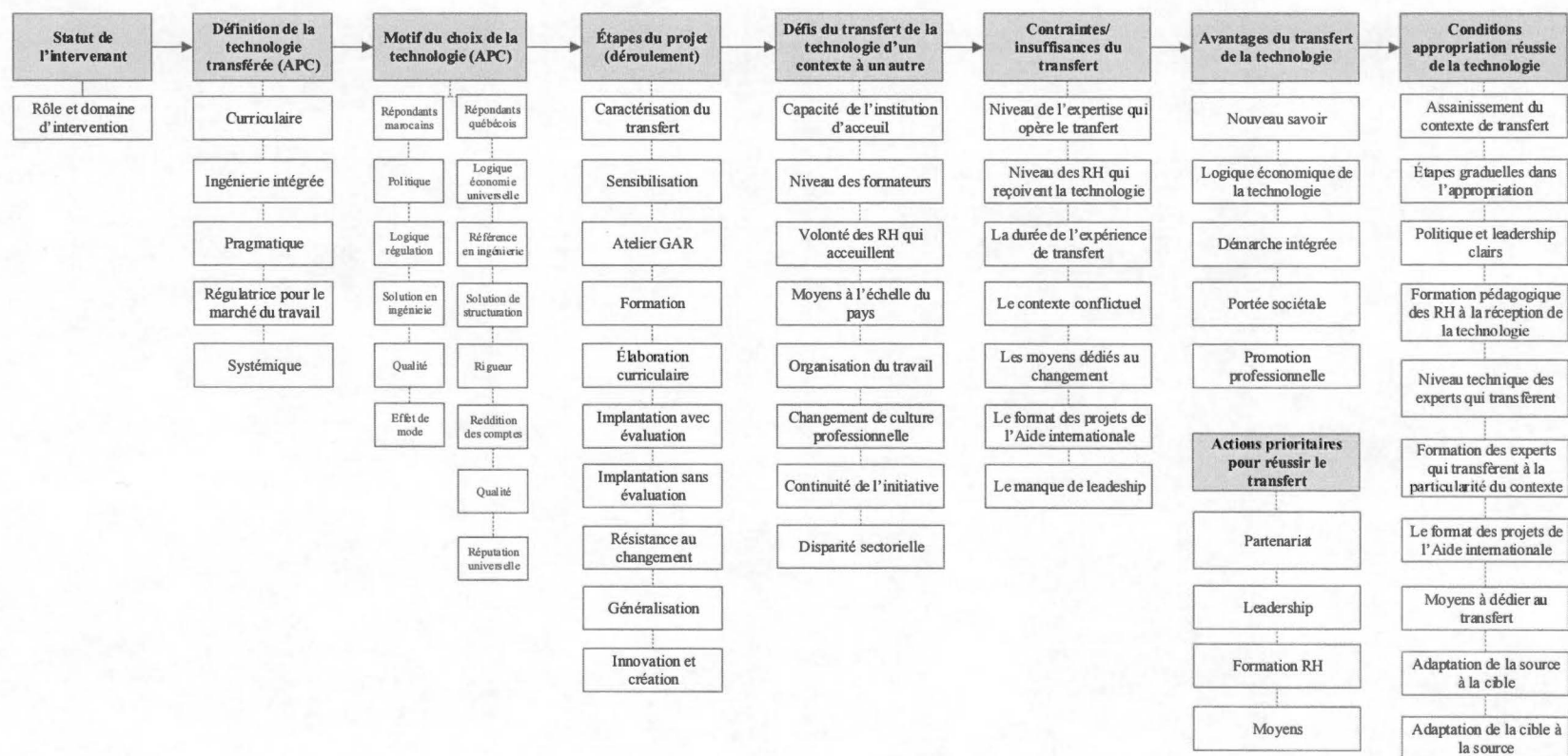
La logique de présentation des résultats émane de l'exploitation de la documentation relative au projet, les rapports restituant les événements clé durant la période de référence explicite à l'implantation de l'ACP au Maroc à travers le projet d'appui mené dans le cadre de la coopération canado-marocaine (de 2003 à 2009). La littérature permet de voir les effets immédiats de ces implantations mis en avant dans des analyses collectives réalisées par les parties prenantes. Ces sources ont été complétées par les témoignages de personnes qui ont participé concrètement au projet mais aussi qui ont capitalisé sur ce transfert et pouvaient donc décrire ses caractéristiques avec les précisions voulues. L'exercice de codification thématique a abouti à deux catégorisations, réalisées en deux temps : initiale et finale.

La matrice de codification initiale présentée ci-dessous (Figure 3.1) aligne les différentes thématiques abordées dans le cadre théorique et directement citées par les répondants (9 groupes de sens). Cette séquence démarre de la définition variable de l'approche par compétences en tant que processus d'ingénierie adopté lors de la réforme du dispositif de FPT jusqu'à l'appropriation et conditions de réussite du trans

fert durant le projet en passant par le pourquoi du choix de cette approche, les étapes de transfert, les défis, contraintes et avantages relevés courant l'implantation. Une distinction se fait au niveau des raisons du choix de cette approche entre les répondants québécois et marocains du fait que la question renvoie à la culture du répondant. Cette codification initiale a classé les unités de sens selon les interprétations personnelles et les expériences propres des personnes interrogées. Des aspects ne relevant pas proprement de la problématique n'ont pu être négligés et ont été considérés comme des effets indirects à intégrer dans d'autres unités de sens dans un deuxième temps de traitement : par exemple l'effet promotionnel du projet sur les cheminements professionnels des répondants, les prises de position vis-à-vis des politiques d'Aide internationale, etc. Les réponses obtenues sur les aspects touchant les « contraintes et insuffisances » du transfert et conditions de réussite de l'appropriation de l'approche ont démontré une mémorisation qui va au-delà du sens de l'« appropriation » ou de la « contrainte » vers les autres volets comme les « défis » relevés lors de l'expérimentation et les conditions qui auraient dû être mises en place pour réussir l'implantation.

Un deuxième traitement de la matrice (Figure 3.2) a permis de cheminer vers une codification plus stable et rationnelle (passage de 9 à 6 groupes de sens). La matrice finale maintient les compréhensions sur la définition de l'APC considérant l'importance distinctive de cette caractérisation entre les répondants ; le motif du choix de cette technologie dans le projet de réforme ainsi que les étapes de développement de sa mise en œuvre telles que rappelées par les répondants et finalement l'amorce du changement dans le dispositif d'ingénierie local. Les sous-catégories ont aussi été révisées en conséquence en s'appuyant sur le croisement des thématiques récurrentes avec des sens rapprochés. Celles qui rejoignent l'analyse historique, conceptuelle ou relationnelle sont soulignées d'un même fond de couleur.

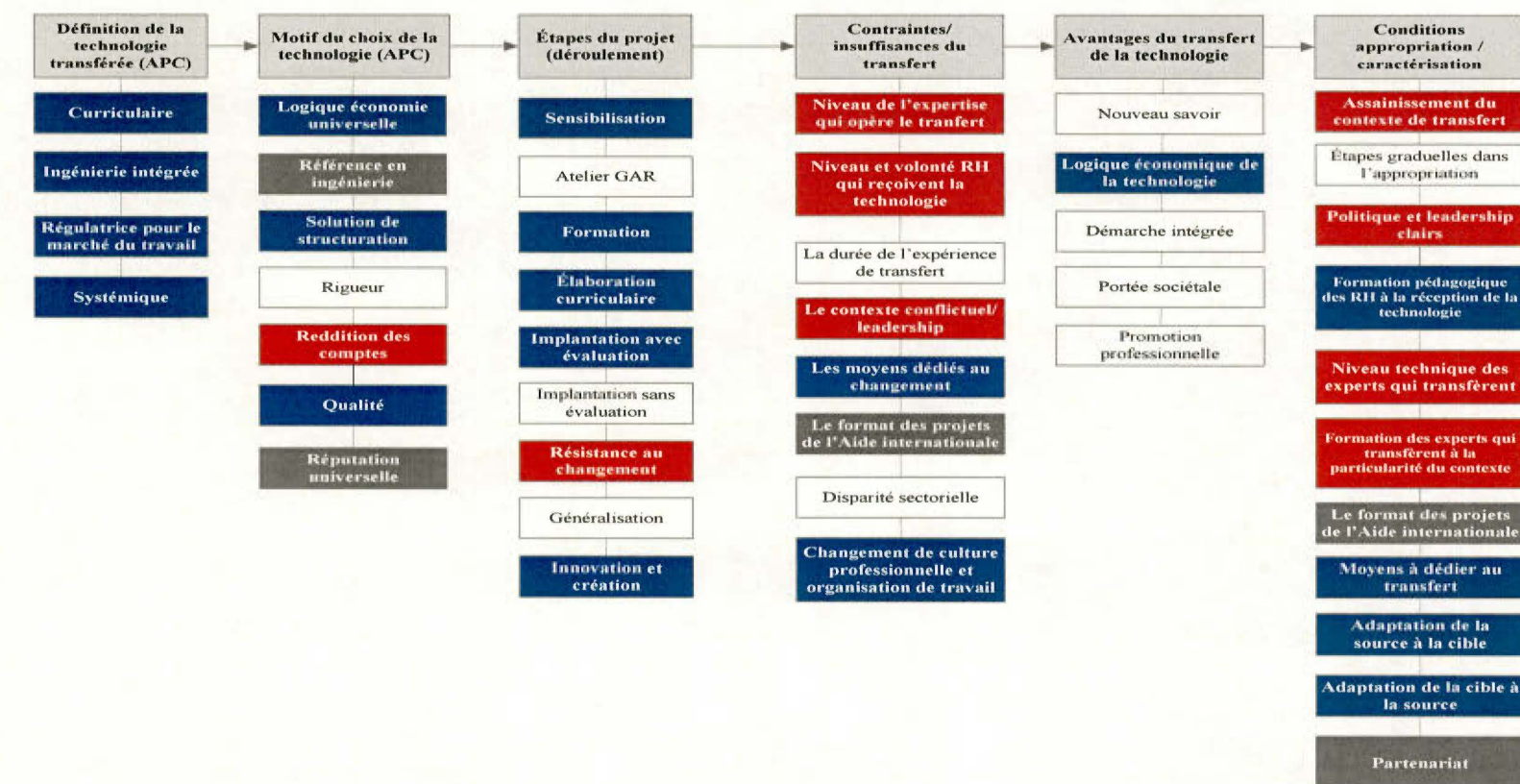
Figure 3.1
Matrice de la catégorisation initiale



Les contraintes, avantages et conditions d'appropriation du nouveau processus mettent en relation plusieurs dynamiques qui nous intéressent dans la chaîne de l'échange entre les acteurs qui « transposent » la technologie et ceux qui la « reçoivent » et lui donnent un sens dans le cadre d'une réforme. Les réponses des sujets renvoient plus à la dimension conceptuelle et relationnelle et moins à la dimension historique puisque celle-ci a été plus retracée à travers les rapports de l'époque et l'analyse des plans de mise en œuvre du projet. Cette documentation renvoie aux diverses positions des parties prenantes au cours du déroulement des activités du transfert et démontrent explicitement le climat relationnel qui y régnait ainsi que le jeu de pouvoir implicite entre les acteurs institutionnels.

Aussi, la restructuration de la matrice dans sa version finale se référant à plusieurs sources (documents, rapports d'événements-clés et entretiens avec les personnes-ressources) permet d'aller plus objectivement vers l'analyse et interprétation des résultats sur les trois niveaux identifiés dans la problématique : historique, conceptuel et relationnel.

Figure 3.2
Matrice de la catégorisation finale



Légende

- Item Se situant par rapport à l'analyse historique
- Item Se situant par rapport à l'analyse conceptuelle
- Item Se situant par rapport à l'analyse relationnelle

Le chapitre 4 suivant décrit l'analyse des résultats dégagés à la suite de l'analyse des informations recueillies à ce niveau de traitement. Cette analyse s'effectuera selon les trois paliers pré-cités : *historique* (données primaires sur le vécu de l'implantation recueillies dans les rapports internes du projet et avec des références-clés), *conceptuel* (en rapport avec le cadre théorique et ce qui s'est opéré comme changement dans sa dynamique préalable) et *relationnel* (selon les dires des répondants impliqués). Aussi, le traitement se fait pour tous les répondants et quand c'est pertinent une distinction se fait entre les québécois et les marocains ou les exceptions au sein même d'un groupe de répondants.

3.5 Les considérations éthiques

Des précautions d'ordre éthique ont été prises afin de s'assurer de la confidentialité des résultats des entretiens et de l'anonymat des répondants. Ces aspects ont été abordés oralement avec les répondants lors de l'opération de recrutement, mais également lors de la signature du formulaire de consentement en début d'entretien. La méthodologie de traitement garantit la protection des données et en cas de recrutement, le respect du droit de participer ou non des sujets (particulièrement le consentement libre et éclairé ou droit de retrait) (Martineau et Blais, 2006, Gaudreau, 2011). Du côté du traitement de l'information recueillie, et pour les raisons d'anonymat, l'insertion des sections d'illustration tirées des témoignages s'est fait sans aucune indication visible pouvant identifier le locuteur, à part la référence codée à son groupe d'appartenance dans l'opération de transfert (Québécois ou Marocain).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Nous entamons ce chapitre par la présentation des résultats de l'analyse de la documentation interne et externe qui restitue le déroulement du transfert en notant bien que ce niveau de lecture s'appuiera aussi sur des renvois à d'autres expériences d'implantation similaires de ladite approche (ses limites et ses progrès) avec un renvoi quand nécessaire aux témoignages collectés dans les entretiens avec les répondants. L'analyse démarre à partir des faits collectés dans les divers rapports-clés de la période de mise en œuvre de l'implantation de l'approche, insistant sur le contexte et ce qui n'a pas pu être consigné alors mais qui est resté vif dans la mémoire des sujets.

L'analyse historique retrace la chronologie et les étapes du projet (début-en cours et fin). Ces étapes sont consignées, par ailleurs, dans le Protocole d'entente initiale entre le Canada et le Maroc (2003), dans le Plan de mise en œuvre de l'an 1 du déroulement du projet (ACA, 2004) ainsi que dans le bilan de fin du projet (ACDI, 2009). Le projet a connu, cependant, des changements repérables aussi bien dans les rapports annuels qui ont couvert sa durée, les autres événements qui se sont déroulés en parallèle que ce qui est relevé dans les témoignages des répondants.

L'analyse conceptuelle permet de découvrir les changements et les adaptations qu'a subi l'APC en cours de route en partant aussi bien des éléments recueillis dans les documents internes au projet que des restitutions des acteurs de ce transfert. Ce sont tous les répondants qui alimentent cette analyse et précisent par leurs propres expériences

la marge d'appropriation et d'adaptation conceptuelle opérée sur l'APC durant cette transition mais surtout ce qui a été transféré effectivement du modèle québécois. Les dimensions dégagées du cadre théorique mettent en exergue l'activité d'*acquisition*, *appropriation/adaptation* et de *création* qui sont des sorties de l'expérimentation de ce transfert concrétisées dans l'historique de mise en œuvre du projet et dans les relations des deux pays menées dans un cadre précis d'entente et de partenariat. Cette analyse reprend le modèle pris entre ceux qui l'exportent et ceux qui l'accueillent et témoignent de son évolution pendant le transfert. Cette analyse combinée à l'analyse historique est complétée par la dynamique relationnelle qui a accompagné l'expérimentation et le jeu d'influence ou de pouvoir entre les diverses parties prenantes pendant ce TT.

L'analyse relationnelle dévoile le jeu des acteurs entre les deux parties, québécoise et marocaine, et son rôle dans les adaptations apportées au modèle d'ingénierie d'un côté et de l'autre côté, entre les divers bénéficiaires participants à l'implantation de cette approche dans le dispositif de FPT marocain. La complexité de l'entreprise se lit dans les comités et instances mis en place pour concrétiser les décisions et mettre en pratique les diverses orientations de la réforme. Les parties prenantes joueront un rôle déterminant dans la construction ou déconstruction de la cohérence de l'expérience en poursuivant des objectifs et des intérêts propres. Ces relations décrivent les diverses configurations institutionnelles qui ont accueillies l'approche par compétences en tant que technologie de changement et les dynamiques sociales qui en ont découlé.

4.1 *Analyse historique* du transfert d'ingénierie en APC dans le dispositif de FPT marocain

La documentation produite au cours du projet, les rapports d'évaluation concernant d'autres projets d'ingénierie de formation en cours pendant la même période (projet Meda 2 FP plus spécifiquement) ainsi que les travaux d'évaluation de la décennie

de réforme en éducation et formation (CE, 2014, p. 19) permettent d'établir la chronologie des événements. Cette analyse résume l'ensemble des travaux d'implantation et de généralisation de l'approche par compétences et surtout l'apport des divers bailleurs de fonds sur ce volet et la contribution de la partie marocaine dans le processus de transfert.

Cinq moments marquent cette analyse : les ateliers de gestion axée sur les résultats qui ont démarré le projet APC, les Assises marocaines de la formation professionnelle tenues en 2006 (à mi-parcours du déroulement du projet), la *planification stratégique* réalisée après achèvement de l'expérience, la suite de ces développements qui impliquent d'autres bailleurs de fonds et la Stratégie de formation professionnelle à l'horizon 2021. Les réponses des participants à l'enquête compléteront cette lecture en apportant certains éclairages surtout durant les premier et deuxième moments où leur contribution fut sollicitée.

4.1.1 Les ateliers de gestion axée sur les résultats

Le lancement officiel du projet le 23 octobre 2003 par l'ambassadeur du Canada à Rabat et le Secrétaire d'État chargé de la formation professionnelle au Maroc est marqué par la présence des différents départements et opérateurs de formation ainsi que des représentants des employeurs et des syndicats de travailleurs. Ce lancement est intervenu après l'installation des unités de gestion du projet et les experts canadiens permanents qui devaient se charger du transfert de compétences aux homologues marocains. Les mécanismes de suivi sont aussi mis en place et fonctionnels afin de permettre le pilotage et la validation des diverses étapes (comité de coordination (1), comités sectoriels de suivi (6) et des groupes techniques de travail (6)).

Au moment de la finalisation du protocole d'entente entre le Maroc et le Canada, le

nouveau gouvernement marocain annonce en novembre 2002, son ambition de quadrupler les effectifs des stagiaires en FP à l'horizon 2007. Cette décision implique surtout l'OFPPT qui est le principal opérateur public de formation professionnelle à l'échelle du pays et impacte directement les autres départements formateurs comme l'agriculture, l'artisanat ou le tourisme, également concernés par l'implantation de cette nouvelle ingénierie.

Les divers rapports consultés notent également que certains établissements ciblés dans l'expérimentation sont engagés dans des projets de certification ISO comme l'OFPPT, d'autres sur des projets qualité (ISGI/OFPPT), d'autres sur des projets de développement de nouvelles filières (Agriculture, Artisanat et Tourisme). Ceci laisse deviner que les ressources humaines de ces établissements ainsi que leurs directions étaient déjà hautement sollicitées à l'époque du transfert. Les divers projets de coopération exécutés en parallèle avec le projet canadien apportent aussi leur exigence en termes de gestion et de collaboration avec les mêmes opérateurs et les directions concernées.

Le projet d'implantation de l'APC ajoute ainsi un lot d'obligations aux changements de méthodes de travail, aux révisions de statuts et de modes de concertation, aux disponibilités de personnel qui collaborerait étroitement à la réussite du transfert, etc. Ces projets qui ont démarré en parallèle n'ont pas vu de changement notable dans les méthodes de gestion ni une réorganisation des ressources humaines afin d'y participer pleinement. Cette incursion dans une dynamique de travail et de gestion déjà établie a forcément influencé le déroulement de ce transfert d'ingénierie.

Ces initiatives ouvrent certes le grand chantier de changements menés dans le cadre de la réforme de l'éducation et de la formation mais sans aucune préparation opérationnelle ou organisationnelle pouvant garantir une cohérence d'intégration dans les divers projets menés ni une synergie d'action entre les dossiers et les parties prenantes sollicitées.

Si le Ministère de l'Éducation a initié la réforme, il a laissé aux départements ou ministères sectoriels la responsabilité de l'atteinte de ses objectifs ambitieux et la responsabilité entière de l'atteinte des résultats. Un effort considérable d'adaptation est demandé aux acteurs aussi bien au niveau stratégique qu'exécutif pour maintenir une cohérence d'action mais à part les mécanismes de suivi qui permettent à ceux-ci d'échanger et de relever les difficultés de terrain à l'occasion d'un projet, nous n'avons pas noté d'autres « lieux » de concertation pour inscrire les prises de décision dans la durabilité et surtout les « intégrer » au niveau de l'organisation des institutions. Nous n'avons pas noté de traces de réflexions menées sur des changements touchant les statuts, la réglementation, l'organisation des services, etc. pour s'adapter aux changements envisagés. Le système éducatif a vécu la réforme indépendamment de la formation professionnelle même si les deux étaient directement concernés par les changements à venir. S'ajoute également à ce niveau, une certaine confusion notée quant aux orientations de chaque projet de coopération qui se réalise dans le cadre de l'Aide internationale. Les instances marocaines n'ont pu présenter un plan intégré de réforme de la FP avec une répartition claire des rôles entre les bénéficiaires, les parties prenantes, les bailleurs de fonds et les partenaires. Par contre, des comités de concertation non-formelle ont tenu plusieurs réunions rassemblant les directions respectives des projets Meda2 FP¹⁰ (Union Européenne, APC (ACDI) et FPMT (GTZ/Allemagne) afin d'intégrer les efforts et de s'informer sur l'état d'avancement respectifs de leurs travaux respectifs sur le volet « ingénierie de formation ». Cette concertation est présentée dans la Lettre d'information intitulée « Maroc des compétences » dont la publication a débuté en mars 2006 afin d'assurer la diffusion d'informations sur les divers projets menés dans le cadre de la coopération en ingénierie de formation et ainsi favoriser leur intégration.

¹⁰ Le projet Meda2 FP consistait à intervenir en ingénierie et en GRH dans trois secteurs jugés porteurs au Maroc : le textile habillement, les NTIC et le tourisme. Le volet ingénierie concernait également l'implantation et la généralisation de l'APC dans le réseau des établissements de l'OFPPT qui dispensaient des filières relevant de ces trois secteurs.

permis d'implanter ladite approche dans les établissements pour en mesurer la pertinence et l'efficacité. Ces réactions venaient surtout des représentants de l'OFPPT dans les divers ateliers. Par contre, l'ensemble des participants ont beaucoup apprécié le fait d'être associés et responsabilisés sur les décisions et orientations qui devaient impacter fortement l'évolution du système de formation. Cette occasion leur donnait, en effet, une visibilité dans la création du changement. Ces acquis ont été les points forts et les principaux résultats des ateliers GAR qui restent des moments forts d'échange, de travail en commun et de confrontation des idées.

Aussi, il est clairement apparu lors de ces ateliers que les différentes parties marocaines n'étaient pas toutes d'accord entre elles sur les objectifs et résultats attendus du projet et ont même suggéré d'apporter des ajustements substantiels au niveau même des effets et extrants attendus du projet. Cette réaction prouve, comme le consigne le premier rapport annuel, que lors de l'identification des activités du projet, les acteurs n'ont pas été suffisamment impliqués ou qu'il y a eu un changement notable dans la vision de ce transfert. Il est important de souligner qu'un long laps de temps est intervenu entre la période d'identification du projet et son démarrage et que des changements assez substantiels ont été apportés au niveau des orientations à donner au système de formation professionnelle marocain dans le cadre du programme initié par le nouveau gouvernement mis en place à l'automne 2002. Lors des ateliers, les Marocains ont beaucoup insisté sur l'interprétation de certains termes et ont demandé l'introduction de formulations qui reflétaient mieux leurs préoccupations. Cette demande notamment au niveau des rôles et responsabilités dans le nouveau cadre logique n'a pu être satisfaite puisqu'elle remettait en cause la formulation initiale du projet et le désaccord s'est maintenu alors entre certains partenaires tout au long de l'expérimentation (principalement l'OFPPT, les professionnels et le DFP). Ce constat sera plus développé au niveau de l'analyse relationnelle puisqu'il émergera dans les prises de décision et les limites imposées au développement de cette nouvelle technologie.

Il a également été difficile de faire comprendre que l'implantation de l'APC exige un minimum de conditions jugées critiques pour sa réussite dans les établissements pilotes et que si ces établissements de formation professionnelle ne remplissent pas ce minimum, il serait difficile de les maintenir comme bénéficiaires de l'appui. Le projet n'avait pas pour objectif de mettre à niveau les infrastructures physiques et techniques des EFP, mais d'appuyer l'ingénierie de formation dans ces EFP, ce qui n'a pas été évident pour certains partenaires qui ont eu du mal à comprendre et à accepter cette situation, notamment au niveau du Ministère de l'Artisanat qui n'a pas admis que son secteur soit momentanément écarté dans la première phase d'intervention. Ce fut également le cas pour un établissement de tourisme de l'OFPPT. Ces réactions résultent de cette nouvelle rigueur jugée inhabituelle, apportée par la gestion axée sur les résultats, concept non-familier pour les partenaires et dont ils n'admettaient pas facilement la logique, notamment au niveau de la prise en considération des délais en lien avec les résultats à atteindre et la reddition des comptes.

Enfin, il a existé, dès le départ, une grande confusion sur le concept de l'APC. Chaque opérateur ou département de formation sectoriel pense pratiquer l'APC, mais chacun la pratique à sa façon et en fonction de sa compréhension ou de celle du bailleur de fonds se trouvant derrière une expérimentation antérieure. De l'aveu des experts et intervenants des bureaux d'étude européens et marocains qui sont intervenus avec l'expertise canadienne, les travaux effectués ne respectent pas les fondements et la pratique de l'APC tels qu'elle est utilisée au Québec. En fait, l'ingénierie en formation professionnelle soutenue par la coopération essayait surtout de tenir compte des besoins des professionnels tels qu'ils sont exprimés (sans recourir nécessairement à un processus organisé et structuré de collecte et d'interprétation de ces données comme cela se pratique dans l'APC lors d'une étude sectorielle ou une analyse de situation de travail). L'utilisation de l'APC après l'élaboration du Cadre méthodologique de développement des programmes (DFP, 2004 et 2009) a été imposée dans les cahiers de charges d'assistance technique qui exigeaient l'utilisation des outils d'ingénierie et des

guides élaborés dans le cadre du projet APC (Rapport annuel 2003-2004, pp. 12-13).

4.1.2 Les Assises de la formation professionnelle (2006)¹¹

En 2005, le Maroc est à mi-chemin de sa réforme initiée en 2000 et couvrant une décennie de changements. Un premier bilan à mi-parcours est réalisé lors des premières Assises nationales de la formation professionnelle en 2006. Il permet de mesurer l'impact et la portée des diverses restructurations engagées. Parmi les thèmes retenus durant ces Assises, figurent les conditions de généralisation de l'APC à l'ensemble du réseau des établissements de formation publics ou privés du Maroc. La liste de participation à cet atelier recense 83 participants, 11 d'entre eux font partie du groupe de travail nommé à l'occasion « la commission réingénierie » et 72 sont des participants représentant les diverses parties prenantes. L'atelier, présidé par les professionnels du secteur du textile-habillement a vu également intervenir des experts québécois (relevant de la direction générale de la FPT au MEQ et du réseau des commissions scolaires et des Cegeps) et des experts marocains sur des thématiques d'actualité comme le Référentiel national de qualité, la professionnalisation des ressources humaines ou la planification stratégique pour l'élargissement de l'APC.

Ces rencontres ont permis de faire le point sur les développements de ce transfert et la note officielle issue de l'évènement (SEFP, 2006, p. 7) rapporte alors que 22 programmes sont développés à mi-parcours du projet APC dont 13 implantés. Un retard est constaté au niveau d'un établissement qui bénéficie de l'appui du projet APC relevant de l'OFPPT (le centre de formation de l'ISIC). Les Assises ont souligné l'importance de la préparation à l'implantation :

¹¹ Cette section exploite la Note Atelier Réingénierie du système de formation professionnelle selon l'APC, publié par le Secrétariat d'État chargé de la Formation professionnelle (SEFP), DFP actuellement, en 2006.

[...] l'implantation des programmes selon l'APC exige l'adoption et la mise en œuvre d'une stratégie d'implantation qui ferait passer progressivement chaque EFP [établissement de formation professionnelle] d'une gestion classique de la formation, où la formation est considérée principalement comme la transmission de connaissances, à une gestion de la formation centrée sur l'acquisition de compétences. Cela suppose une volonté de changement et de réforme qui doit être accompagnée par des mesures concrètes visant une préparation de l'établissement et des ressources humaines à cette réforme (SEFP, 2006, p. 10).

Le bilan a aussi relevé les dysfonctionnements de la première mise en œuvre : la *double gestion* (mode classique/mode APC) au sein des établissements qui accueillent le projet ; l'*inadaptation de la réglementation en matière d'évaluation* des expérimentations en cours et celles en perspective ; la *limite des pouvoirs-agir* des gestionnaires d'établissements ; l'*inadaptation en moyens matériels* dans le contexte pédagogique de formation ; les *profils du personnel clé* responsable de la gestion du changement (formateur, conseiller pédagogique, directeur et directeur des études des établissements de formation) (SEFP, p. 10).

Les Assises ont tracé les perspectives de consolidation des acquis et de réajustement des dysfonctionnements notés pour parachever les restructurations (à l'horizon 2015). C'était également l'occasion de reconfirmer les besoins d'appui aux divers projets d'assistance technique qui se réalisaient simultanément avec plusieurs autres bailleurs de fonds (projet Meda2).

D'un autre côté, les mesures de réajustement concernaient : la *professionnalisation des ressources humaines* de la FP de l'APC et la *mise en place d'un Référentiel National de Qualité dans les EFP* (RNQ). Ce référentiel, selon la note du SEFP (p. 14), traiterait en principe de 3 composantes touchant la gestion, le manuel de qualité et des mesures et indicateurs de suivi de la qualité des services de formation dans le cadre de cette implantation. Le projet de RNQ n'a pu être réalisé ultérieurement, tel que formulé lors des Assises avec les 3 composantes. Par contre, seule la composante concernant le modèle de gestion (DFP, 2009) a pu être réalisée.

Aussi, il est fait mention de la composition et du mandat d'un Comité National de Pilotage de la Réforme du Système de Formation Professionnelle selon l'APC composé de représentants de l'État, des opérateurs publics et privés de formation professionnelle et des partenaires sociaux (CNPRSFP, p. 13). Aucune autre mention de ce comité et de ses activités n'existe autre part que lors de cette rencontre dans les travaux qui se sont poursuivis avec les divers bailleurs de fonds. L'ensemble des répondants à notre questionnaire ne font pas référence aux Assises de la FP, sauf un (RepQ13), ce qui démontre l'importance relative à cet événement qui reste unique dans l'historique de la formation professionnelle en général.

4.1.3 L'élargissement de l'APC (2008)

Avant d'aborder cette phase importante de développement dans le transfert de l'APC au Maroc, il faut mentionner que le bilan final du projet APC selon l'Agence canadienne d'appui (ACA)¹² ne change que relativement peu les résultats notés dans l'évaluation à mi-parcours de la réforme volet formation professionnelle, objet des premières assises de la formation professionnelle en 2006 (ACA, 2009, p. 58). Toutefois, il faut noter que les ambitions de développement chez les opérateurs de formation sont toutes revues à la baisse à l'exception du secteur de l'artisanat qui ne connaît pas d'implantation proprement dite (DFP, 2013) : la planification du projet APC indique 30 programmes à développer et le rapport final fait état de 22 élaborés sans précisions sur leur degré d'implantation.

Cette planification stratégique a donc fait le point sur les implantations menées en se concentrant également sur cinq secteurs productifs (l'agriculture, l'électronique, les

¹² Cette Agence est en fait l'unité de gestion du projet qui est en charge de l'exécution des travaux. Elle est constituée directement après attribution du contrat à un bureau d'études en général (dans le cas du projet APC c'est le Consortium international de développement en éducation qui a été désigné en tant que contractant et prestataire de services d'assistance technique).

pêches maritimes, le tourisme et le secteur privé) jugés comme un terreau fertile pour la généralisation de l'APC et préparant ainsi les champs d'intervention du deuxième projet de réingénierie en FP avec la coopération canadienne (projet REAPC¹³ qui démarre en 2012 et s'achève en 2016). Cette étude s'inscrivait dans la suite des recommandations des premières assises nationales de la formation professionnelle et proposait des plans opérationnels par secteur tout en soulignant les diverses difficultés propres à chacun des secteurs cibles ainsi que des problèmes communs touchant la nature de la gestion, l'infrastructure, les ressources humaines, les moyens mis en place pour supporter cette implantation et des contextes spécifiques pouvant favoriser la réussite des mises en pratique.

4.1.4 Suites du projet d'implantation de l'APC chez les autres bailleurs de fonds

Les projets de développement et d'implantation de programmes de formation dans la logique de l'APC, que le bailleur soit le Canada ou l'Union Européenne, ont permis au-delà du projet qui a amorcé ce changement (projet canadien) la conception et/ou la restructuration de 148 programmes et l'implantation de 119 dans 210 établissements publics et privés selon le rapport d'activités du DFP à titre de l'année 2013 (DFP, 2013a, p.30). Le réseau tel que présenté dans le rapport de la Loi de finance de 2015 recense ainsi 1934 établissements de formation, autrement dit seuls 12 % du réseau sont touchés par ce transfert que ce soit par le développement des programmes ou leurs implantations. La répartition par secteur souligne l'importance du secteur tertiaire mais ne fait pas distinction du poids de ces développements de programmes entre les divers opérateurs de formation : OFPPT, Départements de formation relevant des autres ministères et le ré

¹³ Le projet REAPC ne porte pas sur la généralisation de l'APC même si son titre porte à le croire, il aborde plutôt le renforcement des capacités locales et l'appui à la modernisation de la gestion dans le dispositif de formation professionnelle au niveau des institutions de tutelle et de certains opérateurs de formation sectoriels (tourisme, agriculture et pêches).

seau du privé dépendant directement du DFP. Le nombre d'outils également en ingénierie de conception et d'implantation des programmes augmente à 17 au lieu de 13 répertoriés à la fin du projet APC en 2008/2009. Le tableau 4.2 présente ces outils tout en les catégorisant en 3 types de guides (planification de la formation selon l'APC, élaboration d'un programme de formation selon l'APC et mise en œuvre d'un programme de formation toujours selon cette approche).

Nous n'avons pas trouvé trace précise de cette implantation et de ses difficultés pourtant soulignées à de nombreuses occasions : les Assises de la FP ou les rapports d'évaluation à mi-parcours du projet APC (ACDI, 2006). L'ingénierie de développement des programmes est certes poursuivie avec d'autres bailleurs de fonds au-delà du projet canadien qui a initiée le changement à ce niveau avec des outils et guides détaillant le processus. Cependant les implantations, même si elles sont entreprises, ne remontent pas d'information de ce vécu par les gestionnaires ou formateurs des établissements dans les secteurs qui ont entrepris ce virage curriculaire.

Tableau 4.2
Catégorisation des types de guides produits dans le cadre du transfert de la technologie de formation en APC

Guides de planification de la formation selon l'APC	Guides d'élaboration d'un programme de formation selon l'APC	Guides de mise en œuvre d'un programme de formation selon l'APC
Cadre Méthodologique	Guide de conception et de Production d'un Référentiel de Compétences	Guide d'Implantation
Guide de Conception et de Production d'une Etude Sectorielle	Guide de Conception et de Production d'un Programme de Formation	Modèle de Gestion
	Guide de Conception et de Production d'un Guide d'Evaluation	Guide de Conception et de Production d'un Plan de Module
		Guide de Conception et de Production d'un Guide d'Evaluation
Guide de conception et de Production d'une Etude Préliminaire	Guide de Conception et de Production d'un Guide Pédagogique	Guide de Conception et de Rédaction d'une Epreuve Pratique
		Guide de Conception et de Rédaction d'une Epreuve de Connaissances Pratiques
Guide de conception et de Production d'une Analyse de Situation de Travail	Guide de Conception et de Production d'un Guide d'Organisation Pédagogique et Matérielle	Guide Général d'Evaluation des Apprentissages
		Référentiels de Compétences des Ressources Humaines

Source : DFP, 2013a, p. 31.

En se référant aux mêmes projets coopération cités plus haut (projets APC et Meda2), cette implantation selon les rapports disponibles fait état des actions suivantes entreprises par le projet Meda2 cette fois-ci pour soutenir la généralisation et justement l'implantation au niveau des établissements de formation non touchés par le projet canadien (UAP, 2010, pp. 20-26) :

- les bilans de compétences des ressources humaines,
- la formation technico-pédagogique des formateurs,
- l'élaboration des outils de gestion et d'organisation de l'enseignement selon l'APC,
- et dans une moindre mesure l'accompagnement à la gestion des évaluations pour les programmes élaborés en APC.

Les forces du transfert de l'APC rapportées dans les rapports de suivi annuels des autres projets de coopération sont aussi visibles dans l'implication nouvelle des professionnels dans la définition des tâches et opérations des métiers et leur volonté affichée de participer à la gestion de la formation que ce soit au niveau des établissements ou dans les comités en charge de valider les résultats des études sectorielles ou des analyses de situation de travail réalisées au cours et après le projet APC. L'organisation et la mise en œuvre de ces projets de coopération sur l'implantation de cette technologie de formation a permis de mettre en place des mécanismes de suivi présidés par les fédérations professionnelles : les comités sectoriels de suivi et les groupes de travail des deux projets APC et Meda 2. L'arrimage avec les secteurs productifs est aussi une nouvelle culture dans la prise de décision participative à encourager par les responsables de la formation. Ceci dit, une autre réalité accompagne ces faits : ces mécanismes, qui ont donné naissance à ces comités et groupes de travail, n'ont pas de permanence d'action en dehors de la durée de vie de ces projets. Donc si le changement naît et prend forme, il disparaît aussi avec la disparition des occasions (ou projets) qui lui ont permis de percer.

4.1.5 La Stratégie de formation professionnelle à l'horizon 2021

Malgré ces avancées, le système de formation professionnelle est confronté à plusieurs contraintes surtout au niveau de sa planification, de son organisation, de son fonctionnement ainsi de sa gouvernance ou de son financement. Aussi, le Département de la formation professionnelle s'est engagé à élaborer dès 2012 la stratégie intégrée de développement de la formation professionnelle à l'horizon 2020¹⁴, dans l'objectif d'améliorer ces différents aspects et faire du système actuel un système flexible, réactif et suffisamment ancré dans le milieu professionnel, capable surtout de répondre aux besoins en compétences des entreprises et d'accompagner l'évolution socio-économique du pays. La commande passe alors sous forme d'appel d'offres auquel répondront plusieurs bureaux d'études et dont l'attribution revient à un bureau de conseil français. Ses efforts se sont concrétisés par l'approbation en 2015 par le Conseil du parlement de la

« Stratégie nationale de formation professionnelle 2021. La formation partout, pour tous et tout au long de la vie » (DFP, 2015).

Le rapport recense 105 mesures de mise en œuvre ventilées sur 6 axes stratégiques. La mesure 37 renvoie à la généralisation de l'approche par compétences à tous les secteurs de formation (Ibid, p. 60). Le reste des mesures mettent surtout l'emphasis sur l'orientation de la stratégie vers les problèmes organisationnels de gouvernance et de pilotage (moins de 50 % des mesures concernent l'axe de gouvernance, souligné en gris dans le tableau 4.3) :

¹⁴ Le projet initial parle d'une stratégie à l'horizon 2020.

Tableau 4.3
Synthèse des axes et mesures de la Stratégie nationale de FP 2021

	Axes de la SNFP 2021	Nombre de mesures
Axe 1	Développer une offre de formation étendue et inclusive	23
Axe 2	Développer une offre de formation guidée par la demande	5
Axe 3	Placer l'entreprise au cœur du dispositif	6
Axe 4	Développer un dispositif de formation axé sur la qualité	13
Axe 5	Valoriser la voie professionnelle par une meilleure articulation des composantes du système de l'Éducation et de la Formation	10
Axe 6	Assurer une gouvernance intégrée et renouvelée pour une meilleure efficacité et efficience du dispositif de la formation professionnelle	48
	Total	105

Source : DFP, SNFP 2021, p 22.

Cette configuration fait écho au constat de l'INÉ concernant le bilan de la réforme depuis plus d'une décennie sur le chapitre de la gouvernance qui stipule que « [l]es mécanismes de transparence, de prise de décision, de gouvernement, de pilotage, de partage, d'échange de procédures sont à interroger et à revisiter en vue de parvenir à une gestion efficace et efficiente » (CSÉFRS, 2014, p.10).

La Stratégie se présente comme une nouvelle réforme de la FPT plutôt qu'une stratégie d'orientation ou de planification. La mise en œuvre des mesures proposées dépassera certainement l'horizon visé (2021), étant donné le rythme lent d'intégration du changement au sein des organisations et le manque, déjà constaté à plusieurs occasions et dans plusieurs rapports, de synergie dans l'action entre les parties prenantes impliquées et les divers intérêts sont en jeu.

Les enseignements tirés de la mise en œuvre des diverses technologies importées pour soutenir le dispositif d'éducation et de formation marocain (comme l'approche par objectifs ou le système dual) ainsi que les actions entreprises au-delà de 2008 pour généraliser l'approche par compétences montrent que malgré la volonté affichée des faiblesses d'implantation. Les rapports consultés le laissent voir. Ces différentes références nous apprennent que les efforts de changement doivent être soutenus et poursuivis dans une intégration rationnelle d'un ensemble de logiques : organisationnelle, institutionnelle, immédiate et prospective. La constance de l'effort garantit aussi la constance du changement. Quant aux entretiens effectués dans le cadre de notre recherche, on perçoit des différences que l'on soit du côté des « exportateurs » de cette technologie ou de ceux qui l'« importent » dans le système.

4.1.6 Analyse des entretiens

L'analyse des entretiens a permis de compléter l'analyse documentaire quant aux motifs du « choix » de cette technologie et aux étapes de déroulement du transfert.

Choix de l'approche par compétences

Le choix de cette technologie pour restructurer le dispositif de formation au Maroc a souligné également la différence des opinions quant à l'origine de son importation et de la décision de son implantation. Trois (3) arguments selon les répondants justifient ce choix : le succès de l'expérience dans la société d'origine, les vertus attribuées à cette technologie d'articuler formation et emploi et la volonté politique de réduire la dépendance en matière d'expertise vis-à-vis des pays européens.

Le succès de l'approche comme mode de régulation et de gestion de la formation professionnelle au Québec, la capacité d'adéquation entre les besoins de main d'œuvre

qualifiée et l'offre de formation (en quantité et qualité) et la volonté politique dans le rapprochement marqué entre le Maroc et le Québec avec une distanciation vis à vis des méthodes européennes jugées peu concluantes à créer le changement sous la réforme du moment, résumant les arguments avancés par les répondants sur la question de ce choix. En fait, les motifs présentés ne relèvent pas uniquement de la pertinence et de l'efficacité de l'approche mais aussi de considérations de relations internationales. En effet, il semble qu'un désir de diversification des approches d'ingénierie a émergé dans le cadre du rapprochement international.

Étapes du transfert de l'approche par compétences

Le déroulement et la suite du processus d'implantation, au-delà du projet mené dans le cadre de la coopération bilatérale entre les deux pays, sont caractérisés par des représentations différentes, selon que l'on soit Marocain ou Québécois. Dans les schémas ci-dessous, nous présentons les deux catégories de réponses (répondants marocains/Repm et répondants québécois/Repq), selon ceux qui ont transféré et ceux qui se sont appropriés la technologie cible.

Cette configuration fait écho au constat de l'INÉ concernant le bilan de la réforme depuis plus d'une décennie sur le chapitre de la gouvernance qui stipule que « [l]es mécanismes de transparence, de prise de décision, de gouvernement, de pilotage, de partage, d'échange de procédures sont à interroger et à revisiter en vue de parvenir à une gestion efficace et efficiente » (CSÉFRS, 2014, p.10).

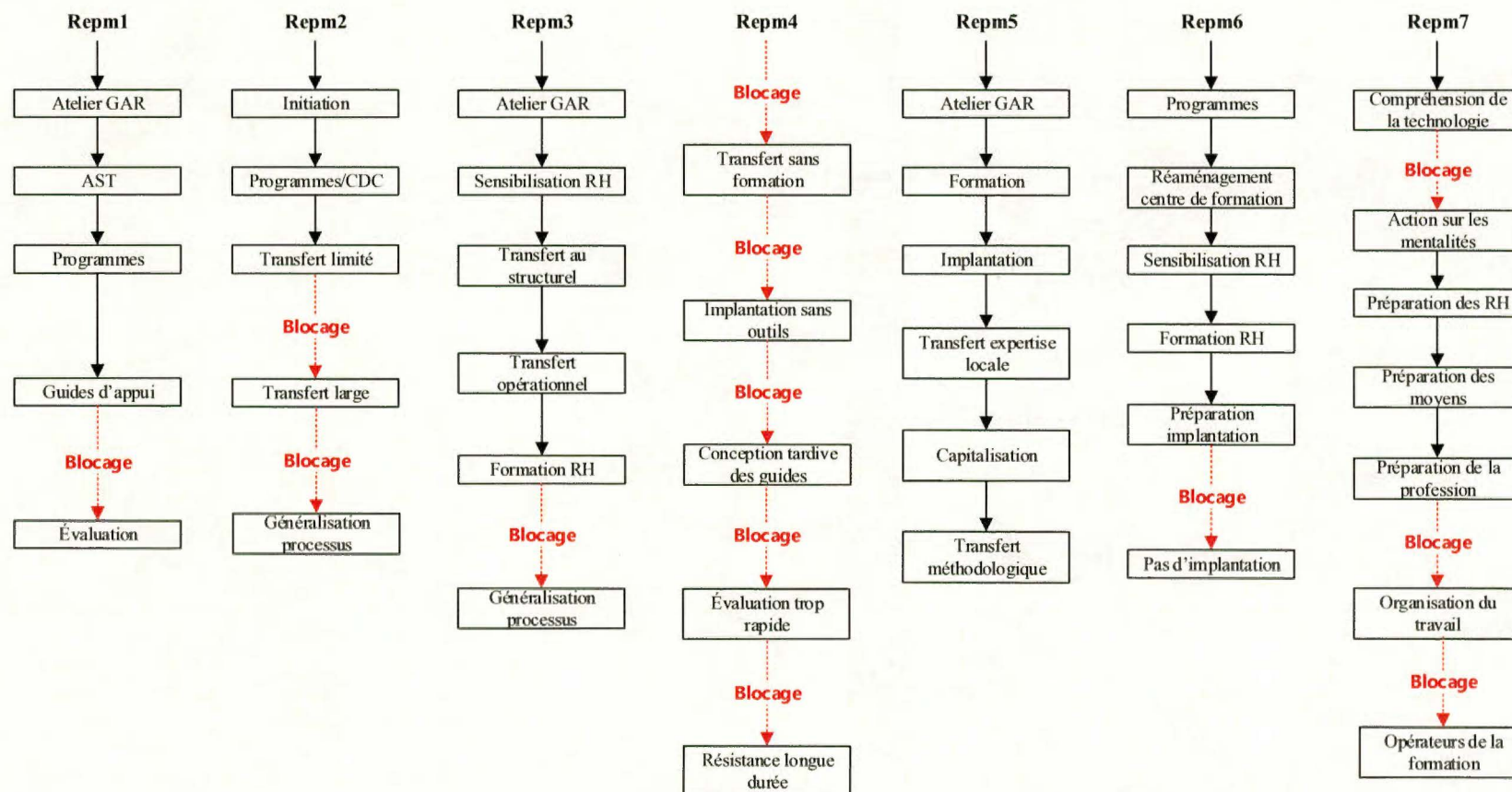
Le schéma de réponse (figure 4.1) de tous les marocains (incluant les Repm 2, 3, 5 et 6 du tableau des verbatim plus haut), souligne certaines particularités :

- Les répondants 1, 2, 3 et 6 identifient des blocages durant l'implantation -étape non franchie dans certains cas (établissement de l'artisanat)-, ou de la généralisation de l'approche ou encore au niveau de l'évaluation des apprentissages, problème qui a jailli au bout de l'implantation, principalement au maintien de l'OFPPT des examens de fin de programmes en plus des évaluations par module. Ce problème a donné naissance à l'application des deux processus. Chose qui remet en question le principe même de l'approche qui se base sur l'évaluation modulaire.

TT APC = Succès de l'expérience québécoise (argument de vente et effet de mode)	
Rep= répondant ; m= marocain; q= québécois Exemple : Repm1= Répondant marocain n° 1 et Repq8= Répondant québécois n° 8	
Repm5	<i>au moment où on a découvert l'approche par compétences et l'expertise québécoise à ce sujet il y a eu un engouement</i>
Repq10	<i>c'est une approche qui a donné des résultats dans le Nord et je crois que les pays du Sud ont vu ces résultats ou observé les résultats car il faut le dire on a obtenu de bons résultats avec l'approche par compétences au niveau de la formation professionnelle et technique (...) c'est une approche qui permet en peu de temps de réformer un système c'est un modèle de planification et d'enseignement je considère qui est le plus facile à exporter</i>
Repq11	<i>plusieurs autres pays le Royaume-Uni tous les pays de l'OCDE à peu près l'ont implantée une fois ou une autre de l'approche par compétences et ça donne de bons résultats comparée à une approche plus axée sur les connaissances ça développe davantage la compétence liée aux professions et ça permet une meilleure employabilité</i>
Repq13	<i>c'était réellement la vente de l'expertise québécoise et là je te parle des années 80/90 (...) on vendait le produit dans ces pays du Sud il y a eu une réception disant favorable à cette nouvelle technologie éducative au sens large du terme parce que c'est technologie pédagogique le Maroc n'était pas le premier le premier qui était le plus réputé c'est la Tunisie</i>
TT APC = Logique et adéquation formation/emploi	
Repm6	<i>dans les années 2000 donc on a bien vu que la formation ne formait pas des profils adéquats avec les besoins du milieu du travail et je pense qu'à partir de là on a voulu réformer et aller dans le sens d'une formation professionnelle qui puisse répondre et donc faire sortir des profils qui puisse quand même répondre à la demande du marché</i>
Repm2	<i>je pense que la problématique vient de toujours de l'adéquation de la main d'œuvre donc le Maroc veut (...) attirer les investisseurs il veut mettre à niveau le tissu industriel économique marocain et pour ce faire ils ont compris que la clé c'est les ressources humaines bien formées bien adéquates</i>
TT APC = Volonté politique, rapprochement avec le Québec et distanciation avec les approches européennes	
Repm3	<i>il y a d'autres approches au niveau de l'Europe qui sont basées sur les compétences mais qui n'est pas au niveau de la méthodologie de la démarche c'est une décision politique dans le cadre de la coopération qui sont déjà entamés donc depuis la Charte c'était une décision politique gouvernementale on a introduit l'approche par compétences dans tout le système en éducation et en formation</i>
Repq12	<i>il y a eu d'abord beaucoup de projets d'expérimentation la relation qui existait entre le département de la formation professionnelle et le ministère de l'éducation et un certain nombre d'opérateurs au Québec ont initié ces projets-là dans les années 90 avant la réforme (...) toute cette mouvance-là a permis d'initier d'informer de sensibiliser et de démarrer quelques expériences pilotes (...) un peu partout sur la scène mondiale le modèle de l'approche par compétences était très en vue notamment par l'importance du monde anglo-saxon qui à peu près dans toutes les tribunes internationales on parlait beaucoup de cette approche par compétences et vu que l'approche avait été développée au Québec en français bon je pense que il y avait quand même un effet de mode</i>
Repq14	<i>(...) volonté de changement une volonté de distancer l'approche européenne</i>

- Les répondants 4 et 5 présentent un vécu contrasté du déroulement du transfert dû à leur position respective dans le projet. Le premier est gestionnaire, sa restitution souligne les difficultés qui ont surgi tout au long du projet, dans chacune des étapes de déroulement. En analysant de plus près les réponses données, nous constatons un relevé des contraintes à tout transfert et un renvoi aux conditions de réussite de toute expérimentation de technologie (résistance au changement, manque de préparation dans la réception de la technologie et manque de formation préalable des ressources humaines). Le répondant suivant s'aligne sur un axe de déroulement positif à tous les niveaux en confirmant la réussite du transfert depuis l'implantation à l'appropriation méthodologique durant le projet. Ceci est dû également à son positionnement puisque c'est une des vingt-quatre (24) ressources humaines qui a été certifiée sur la maîtrise du processus d'ingénierie en tant que méthodologue et conseillère pédagogique et surtout qui a vécu cette implantation dans un des établissements jugé « exemplaire » parmi les 6 centres qui ont accueilli l'approche par compétences. Les conditions de réussite de l'implantation étaient disponibles afin de rendre cette expérimentation porteuse.

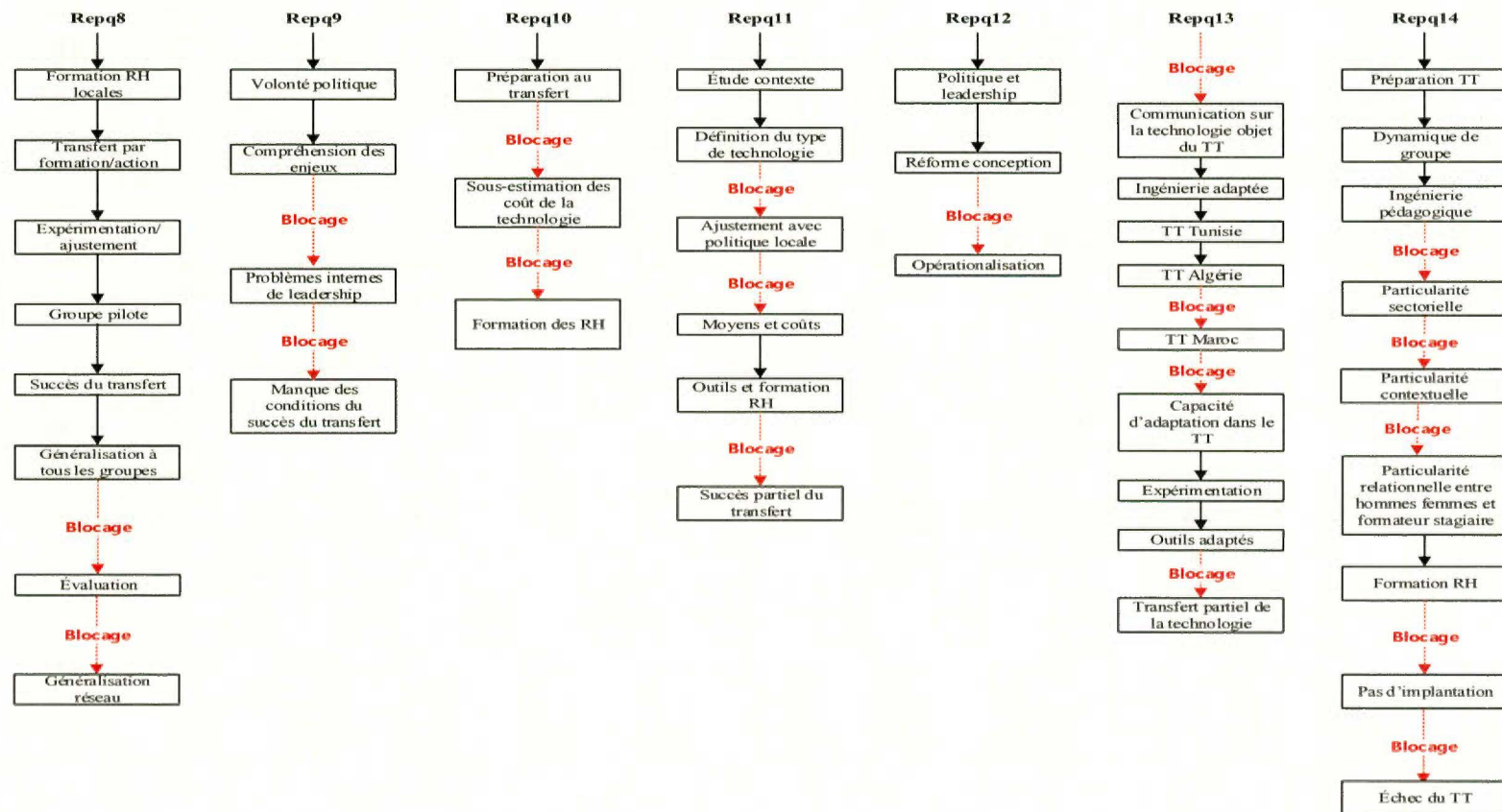
Figure 4.1
Schéma de réponse des répondants marocains
Étapes du processus de transfert de l'APC en tant que technologie d'ingénierie éducative



Le schéma de réponse des québécois (figure 4.2) souligne certaines particularités également :

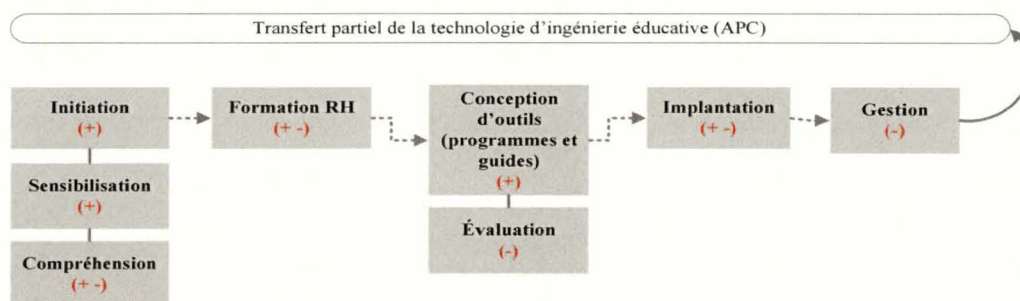
- Les répondants 8, 9 et 10 insistent sur les blocages rencontrés lors de la mise en œuvre qui relèvent de l'évaluation des apprentissages, le manque de formation des ressources humaines locales pour réceptionner cette technologie et le climat parfois conflictuel en gestion au sein des établissements. Les coûts et moyens mis en place sont aussi jugés insuffisants. L'issue de l'expérimentation est un échec ou une implantation partielle. Ce positionnement rejoint également un des sous-groupes des marocains des centres pilotes qui ont vécu la mise en œuvre du processus.
- Les répondants 11, 12 et 13 mettent en avant le leadership politique ainsi que la connaissance du contexte dans l'opération de transfert. On conclut à un transfert partiel de la technologie à cause de la réflexion non entamée sur l'opérationnalisation de la réforme au niveau des établissements et institutions et la capacité limitée d'adaptation de la technologie par les marocains. Les moyens et coûts reviennent aussi comme arguments. Ces sujets sont des gestionnaires de par leur statut qui n'ont pas participé aux implantations au niveau du terrain.
- Le dernier répondant fait exception dans le lot des réponses en soulignant des blocages à tous les niveaux d'intervention. Cette position se comprend quand on sait que le sujet était responsable de l'expérimentation du TT dans le centre de l'artisanat avec un vis-à-vis marocain (voir Repm6). Les deux répondants étaient le binôme en charge de l'implantation et si le répondant Marocain a marqué exceptionnellement la réussite de l'expérience « en théorie », le répondant Québécois a restitué les dysfonctionnements « en pratique » au niveau du centre qui n'a pas pu accompagner l'expérience, consommant la durée de l'accompagnement et l'expertise québécoise dans la mise à niveau du centre.

Figure 4.2
Schéma de réponse des répondants québécois
Étapes du processus de transfert de l'APC en tant que technologie d'ingénierie éducative



L'analyse permet de dégager les constats suivants. Les ateliers de gestion axée sur les résultats (GAR) sont distingués en tant que moment phare de l'expérience suivi de l'étape de « compréhension/initiation » à l'APC même si elle intervient plus tardivement dans le calendrier des activités du projet. Les nœuds de blocage consistent, selon les marocains, en une incompréhension préalable de ce qu'est l'APC et un manque de préparation opérationnelle de son accueil chez les opérateurs de formation, qui eux concrétisent le transfert. La rapidité du passage d'un transfert limité à la généralisation sans opérer d'évaluation de l'expérimentation a également nourri les résistances au niveau de la gestion du changement que ça amenait. L'analyse des dernières étapes rappelées par l'ensemble des sujets confirment un transfert méthodologique de l'ingénierie curriculaire (programmes et guides sans l'aspect « évaluation ») mais l'échec de l'expérimentation dans sa dimension large en tant qu'expérience pilote dans une phase prévue de « généralisation ». Les facteurs de réussite sont cités mais non soutenus (sensibilisation et formation préalable des ressources humaines, élaboration des guides et outils d'ingénierie, implication des professionnels, etc.) d'après les réponses obtenues. Ils n'ont pas permis, de ce fait même, d'aller vers une étape de consolidation des acquis et de confirmation de l'appropriation. Il est possible de schématiser ces constats dans la figure 4.3 ci-dessous.

Figure 4.3
Cheminement partiel du transfert de l'APC (marocains)



Les blocages selon les participants relèvent ainsi :

- ✓ du manque de formation en gestion
- ✓ de l'évaluation problématique des apprentissages
- ✓ de l'aménagement non-adéquat par rapport aux plans d'implantation
- ✓ de la formation sélective et non massive pour l'ensemble des intervenants
- ✓ de l'organisation du travail (centralisation des prises de décision)
- ✓ et de la résistance au changement et du contexte critique de réception

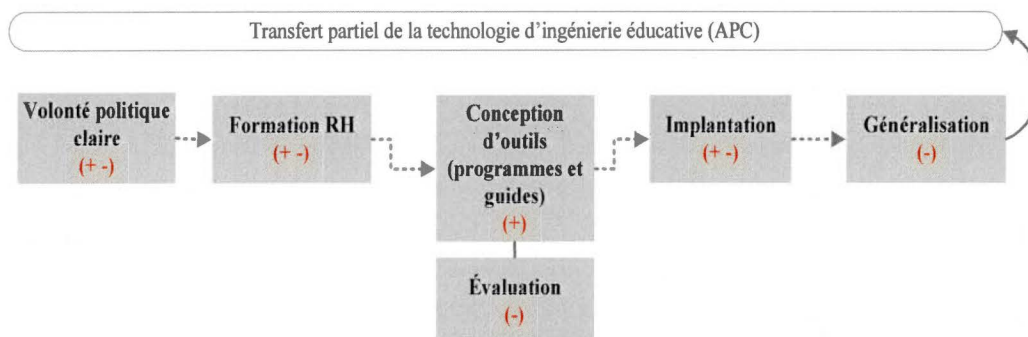
Ces facteurs ont abouti à un transfert partiel de l'ingénierie et un échec de l'implantation « intégrale » de l'APC en tant que processus organisationnel. Le transfert s'est concentré alors, selon la plupart des personnes interrogées, sur les axes porteurs qui sont principalement l'élaboration des outils d'ingénierie et des programmes de formation. La vision des événements par les marocains diffère sensiblement de celle des québécois impliqués dans le transfert.

L'importance de la mise en place des conditions préalables à l'expérimentation est soulignée par toutes les personnes interrogées. Selon les réponses données, le consensus sur l'adoption de cette ingénierie aurait permis d'aller plus vite sur le transfert lui-même et permis de maîtriser les poches de résistance dues aux multiples « interprétations » de la méthode localement. Les porteurs de l'approche n'étaient pas seulement les québécois mais aussi des experts venant des autres projets de coopération (français, allemands ou belges) qui s'initiaient aussi à l'approche par compétences dans une autre compréhension et avec d'autres moyens.

Aussi, cette résistance provenait également d'un dysfonctionnement local entre parties prenantes du projet (Repq 13 parle de « terrain miné » et « contexte de conflits personnels »). En l'absence d'un consensus sur la validité même du choix de cette approche en tant qu'ingénierie globale dans le processus de changement, les blocages se sont multipliés aboutissant au même constat relevé par les répondants marocains (transfert partiel et échec de l'expérimentation).

Les réponses des Québécois dévoilent deux visions de ce transfert : une implantation réaliste qui a respecté les étapes de préparation du terrain pour la réception et une appropriation locale non achevée, étant donné l'absence d'une évaluation de l'expérience, qui aurait permis un ajustement sa généralisation et une implantation hypothétique qui aurait dû démarrer par la connaissance du contexte critique (Repq 10, 11, 12 et 14), l'intégration des particularités sectorielles (Repq 14), la résolution des problèmes de leadership entre parties prenantes (Repq 9 et 12), de coûts/moyens à disposer pour ce changement (Repq 10 et 11) et la mise en place des conditions de réussite du transfert qui va au-delà de la première volonté politique affichée dans le texte de la réforme (Repq9 et 12). L'ensemble des répondants a également insisté sur la nécessité de créer une dynamique locale accueillante avant d'opérer un tel transfert vu la complexité des variables contextuels existant depuis longtemps et demandant plus un travail sur les mentalités que sur les organisations. Une représentation du cheminement proche de celle des marocains se dégager de ces diverses déclarations. Nous mentionnons que les deux cheminement ne sont ni typiques (ou atypiques) ni linéaires et peuvent être configurés autrement, les (+) indiquent les acquis et les (-) les manques (figure 4.5).

Figure 4.4
Cheminement partiel du transfert de l'APC (répondants québécois)



Les blocages de ce transfert, selon les réponses données par les Québécois, se déclinent comme suit :

- ✓ manque de leadership politique
- ✓ manque des conditions préalables à l'implantation (formation du personnel, sensibilisations aux réaménagements à opérer au sein des établissements, révision des statuts et réglementations, etc.)
- ✓ coût et moyens sous-estimés pour accueillir et implanter l'approche
- ✓ particularité du contexte, de la culture de travail et de la spécificité sectorielle
- ✓ implantation incohérente avec le fonctionnement courant des établissements
- ✓ problème non résolu de l'évaluation des apprentissages
- ✓ manque de recul dans l'évaluation de l'expérimentation

Ainsi, les deux catégories de répondants ont une représentation similaire du déroulement, de l'évaluation des étapes et du transfert jugé « partiel » non seulement au bout de l'expérimentation mais également en cours des activités menées dans le cadre du projet. De part et d'autre, les arguments présentés par les répondants, même s'ils demeurent différents, produisent une vision proche quant à la qualification du transfert. Aussi, au niveau du discours officiel, l'approche est admise et le changement est entamé tandis qu'au niveau des déclarations des personnes interrogées, il y a une conscience des implications complexes de l'implantation même si la compréhension du concept est acquise.

4.2 Analyse conceptuelle : ce qui a été transféré dans l'ingénierie en APC

L'analyse conceptuelle aborde l'objet du transfert technologique et l'approche par compétences telle qu'elle a été « comprise » et « appliquée » dans le dispositif marocain. Cette analyse conduit à préciser les conceptions de l'ingénierie et surtout à examiner les représentations de l'approche et de l'ensemble du processus d'ingénierie de formation « exporté » par les Québécois et « reçu » par les Marocains. D'abord c'est la définition du concept qui est analysée selon les réponses, ensuite c'est la technologie dans sa globalité telle que transférée (outils) ainsi que le processus

d'appropriation de l'APC entre les deux actions « d'exportation » et « d'importation » (référence au modèle initial et le modèle révisé). Enfin, c'est la caractérisation du TT par l'ensemble des participants à l'implantation interrogés dans le cadre de notre recherche qui achèvera cette partie de l'analyse conceptuelle.

4.2.1 La définition de l'approche par compétences

L'analyse des entretiens permet de dégager, quatre univers de sens ou de représentations de ce qu'est l'APC : l'approche comme *concept spécifique de développement curriculaire*, comme *réponse à la logique du marché et aux exigences de la profession*, comme *logique de planification et de gestion de la formation* et comme *processus intégré en ingénierie de formation*.

La définition de ce qu'est l'approche par compétences est sujette à différentes interprétations chez les personnes rencontrées. Tous les participants s'entendent sur l'ingénierie curriculaire qui l'accompagne (Repm1 en exemple : *l'approche par compétences est une méthodologie d'élaboration et de mise en œuvre de programmes de formation qui est basée sur un processus très détaillé pour élaborer et mettre en œuvre les programmes de formation*) mais dépendamment de leur « positionnement » dans le projet, ils l'abordent partiellement ou dans une vision intégrée. Grosso modo, les gestionnaires ayant participé à la conception du projet ou à sa gestion se concentrent sur la vision intégrée, tandis que les participants à l'implantation au niveau des centres réagissent à la « faisabilité immédiate » de l'opération d'implantation avec des repères très concrets : la gestion au centre de formation, l'évaluation des apprentissages, l'organisation de la formation, le niveau des formateurs, les relations avec le département central, la certification, etc. L'APC est perçue également comme une réponse aux besoins des entreprises et du marché du travail ; une logique de planification en elle-même et aussi un processus et un système intégrés qui cumulent une multitude de sens et de dimensions : économique, pédagogique, technique, etc.

APC = Concept de développement curriculaire	
Repm1	<i>l'approche par compétences est une méthodologie d'élaboration et de mise en œuvre de programmes de formation qui est basée sur un processus très détaillé pour élaborer et mettre en œuvre les programmes de formation</i>
APC = Réponse aux besoins des entreprises et du marché du travail	
Rep= répondant ; m= marocain; q= québécois Exemple : Repm1= Répondant marocain n° 1 et Repq8= Répondant québécois n° 8	
Repm2	<i>pour moi l'approche par compétences c'est une méthode, un ensemble de techniques d'ingénierie du système de la formation professionnelle pas seulement les programmes de formation bien sûr l'objectif c'est de répondre adéquatement aux besoins des entreprises besoins en termes de main d'œuvre qualifiée</i>
Repm4	<i>bon elle a le double avantage de partir des besoins des entreprises pour former les gens on part des besoins des entreprises</i>
Repm5	<i>c'est une approche qui privilégie d'offrir de la formation par rapport à un besoin avéré sur le marché du travail</i>
Repm3	<i>c'est une introduction de la culture de l'acquisition des compétences qui sont inhérentes à l'exercice d'un métier</i>
Repm7	<i>l'APC c'est l'action ou l'interaction entre l'activité économique et le monde de la formation on passe du monde économique au monde de la formation à partir des métiers (...) et ce pour être au plus près des besoins réels du marché du travail</i>
Repq12	<i>l'APC pour moi c'est une approche qui essentiellement prend compte les besoins du marché du travail (...) après ça comment on le décline si on fait des guides pas de guides qu'on ait du matériel pas de matériel l'important c'est de prendre en considération les besoins du marché du travail</i>
APC = Logique de planification et de gestion de la formation	
Repq8	<i>l'approche par compétences est une philosophie qui gère tout le système de formation professionnelle et ça c'est très important</i>
Repq9	<i>L'approche par compétence c'est une ingénierie de gestion et de programmation dont la finalité est l'insertion socioprofessionnelle, c'est une ingénierie de gestion et de programmation</i>
APC = Système et processus intégré	
Repm6	<i>l'approche par compétences pour moi est une démarche globale d'ingénierie de la formation professionnelle et ça va donc de la planification à l'élaboration des programmes à leur implantation mais aussi à l'évaluation donc pour moi vraiment c'est un système complet global</i>
Repq10	<i>pour moi l'approche par compétences c'est un ensemble de stratégies de planification de la formation et de l'offre de la formation que ce soit au niveau pédagogique comme au niveau du système de formation professionnelle(...)autant au niveau des stratégies pédagogiques qu'au niveau des stratégies de planification de la formation et de gestion au niveau des ministères si on peut dire qui vont décider des programmes de la distribution des programmes de l'adéquation formation emploi</i>
Repq11	<i>l'approche par compétences c'est un système(...) c'est une méthodologie de l'expérientiel(...) j'ai 3 piliers 3 fondements principaux c'est l'implantation du système qui favorise l'adéquation formation-emploi qui favorise l'acquisition des composantes reliées aux métiers et professions(...) la réussite du stagiaire l'insertion et la satisfaction des employeurs on a couvert l'APC</i>
Repq13	<i>pour moi c'est une vision assez simple la transposition des besoins du marché du travail en compétences et en démarche de formation pour favoriser l'insertion essentiellement c'est ça</i>

Mentionnons également qu'aucun répondant ne se réfère à une définition « officielle » de l'approche mais tous l'interprètent d'après leur propre expérience et cheminement professionnels. À ce stade-ci de l'implantation, les acteurs s'accordent pour dire que l'approche représente une ingénierie curriculaire tout en insistant sur des dimensions spécifiques. Pour les uns, c'est une réponse au problème de la qualité de la main d'œuvre et donc une solution pour l'employabilité à moyen terme. Pour d'autres elle n'est qu'un outil de gestion et de planification de la formation professionnelle. Pour d'autres finalement elle est à la fois un processus et un système intégré ayant des vertus économiques, pédagogiques et techniques.

De ces trois (3) représentations de l'APC découlent des stratégies différentes qui seront mises en œuvre depuis la fin du projet en 2008 jusqu'à aujourd'hui.

4.2.2 La technologie curriculaire (approche et outils méthodologiques)

Les points forts du transfert de l'APC rapportés dans les rapports annuels du projet ainsi que d'autres rapports de bailleurs de fonds (projet meda2) sont visibles dans le développement des programmes selon un canevas méthodologique conforme aux étapes présentées par l'expertise québécoise et circonscrites dans les guides d'ingénierie diffusés par le DFP. Toutes les interventions des bureaux conseil ou des bailleurs de fonds devaient alors suivre les étapes décrites dans les guides d'ingénierie et le Cadre méthodologique d'élaboration des programmes selon l'APC, dans leur version marocaine (DFP, 2009). Ces guides ont été transmis lors de la dernière année du projet comme « livrables » qui ont illustré le long parcours du transfert de la méthode entre les experts québécois et leurs homologues marocains.

La lecture comparative des outils d'ingénierie décrivant l'APC entre le Québec et le Maroc précise les objets du transfert de l'approche. Nous procédons à cette analyse

en nous référant d'un côté aux 4 cahiers d'ingénierie élaborés par le MEQ (2004) qui exposent les lignes du processus de développement de l'ingénierie de gestion et d'organisation de la formation professionnelle et technique et du côté marocain, au Cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes selon l'approche par compétences ainsi que les guides d'ingénierie qui l'ont accompagnés (DFP, 2009). Les cahiers d'ingénierie de la formation professionnelle et technique (MEQ, 2004) ont grandement inspiré la rédaction de ceux du Maroc (13 guides). Si les 4 cahiers présentent successivement les « orientations, politiques et structures gouvernementales », la « gestion centrale de la formation », le « développement des programmes d'études » et la « mise en œuvre locale de la formation » de l'approche d'ingénierie québécoise, la comparaison avec ceux conçus pour le Maroc souligne de grandes ressemblances et peu de marge de manœuvre pour l'adaptation au contexte. Le « produit » québécois imprègne les références marocaines et les traces de spécificité du système de FPT marocain sont difficilement perceptibles.

Le tableau 4.4 permet de comparer le processus théorique d'ingénierie au Québec et ce qui pourrait lui correspondre au Maroc. La première colonne se réfère au schéma d'élaboration des programmes cité dans la Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE en 2000 et au texte d'analyse qui a suivi une année plus tard (Couillard et al, 2001, p. 9) et marque également les phases d'intervention du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT). La deuxième colonne identifie les intervenants et responsables pour chaque étape. En correspondance, dans la troisième colonne, est présenté l'équivalent « marocain » et en dernier, l'instance en charge.

Tableau 4.4
Comparatif de l'expérience marocaine avec le processus d'origine d'élaboration des programmes (rôle souligné du CNPEPT)

Étapes du processus québécois	Rôle du comité CNPEPT	Correspondance avec le processus au Maroc	Instances concernées
1. Adoption du plan triennal de développement des programmes. Cette étape s'appuie sur l'élaboration de l'état de la situation sur chaque secteur de formation. Lorsqu'existant, c'est le comité sectoriel qui fournit au MEQ cet état de situation. Ce plan de travail d'une durée de trois ans devra ensuite recevoir l'approbation du sous-comité des priorités du CNPEPT avant d'être effectif.	Production d'un avis de la part du CNPEPT	Planification qui se traduit par des visions à court, moyen et long termes : - PNEI (Pacte National pour l'Émergence Industrielle) 2009-2015 avec 6 métiers mondiaux du Maroc reconnus comme des secteurs porteurs (Ministère de l'Industrie, du Commerce et des Nouvelles technologies, 2008) - Plan d'accélération industrielle 2014-2020 (Loi de finance 2015, p. 43) - Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021 (DFP, 2015) - Vision 2015 Artisanat (Loi de finance 2015, p. 59) - Vision 2020 Tourisme - Stratégie Maroc Numéric - Plan Rawaj (commerce) venant à terme en 2014 et 2^{ème} phase du Plan envisagée pour la période 2015-2020, en cours d'élaboration - Stratégie minière approuvée en Conseil du Gouvernement, le 17 juillet 2014 (Loi de finance 2015, p. 57) - Plan Maroc Vert (Loi de finance 2015, p. 51) - Stratégie Halieutis (Loi de finance 2015, p. 54) <i>* Le Gouvernement agit présentement par des stratégies sectorielles mises en œuvre dans des contrats programmes, après abandon en 2002 des plans quinquennaux.</i>	DFP Ministère des finances Haut-Commissariat du Plan (HCP) Opérateurs publics et sectoriels de formation Assistance technique en sous-traitance Fédérations professionnelles des secteurs Instance gouvernementale
2. Portrait de secteur. Le portrait de secteur est une évaluation approfondie des besoins de main-d'œuvre		Existence de plusieurs portraits de secteurs (nous en avons recensés 6 à travers notre recherche dans le dispositif de FPT marocain depuis le projet APC en 2003 dans les premières démarches d'exportation de l'APC au Maroc. La méthodologie d'élaboration répond aux principales étapes identifiées dans le processus québécois. Elle est décrite dans un guide qui détaille ses étapes de réalisation (DFP, 2009).	DFP Opérateurs publics et sectoriels de formation Assistance technique en sous-traitance
3. Les Études préliminaires. À cette étape, on se concentre spécifiquement sur les fonctions de travail.	Production d'un avis de la part du CNPEPT	Existence dans le processus au cas où les fonctions de travail identifiées dans les études sectorielles ne sont pas approfondies et exigent un surplus d'investigation.	DFP Opérateurs publics et sectoriels de formation Assistance technique en sous-traitance

4. Analyse de situation de travail. L'AST est une consultation permettant d'établir de façon détaillée les spécificités d'un métier ou d'une profession et les qualités nécessaires à son exercice.	Comité technique relevant du CNPEPT	Existence dans le processus d'ingénierie avec les mêmes sous-étapes de réalisation.	Assistance technique en sous-traitance
5. Portrait de secteur. Le portrait de secteur est une évaluation approfondie des besoins de main-d'œuvre correspondant au secteur économique en question.	Production d'un avis de la part du CNPEPT	Existence de plusieurs portraits de secteurs appelés aussi études sectorielles (nous en avons recensés 6 à travers notre recherche dans le dispositif de FPT marocain depuis le projet APC en 2003 dans les premières démarches d'exportation de l'APC au Maroc. La méthodologie d'élaboration répond aux principales étapes identifiées dans le processus québécois. Elle est décrite dans un guide qui détaille ses étapes de réalisation (DFP, 2009).	DFP Opérateurs publics et sectoriels de formation Assistance technique en sous-traitance
6. Les Études préliminaires. À cette étape, on se concentre spécifiquement sur les fonctions de travail.		Existence dans le processus au cas où les fonctions de travail identifiées dans les études sectorielles ne sont pas approfondies et exigent un sur-plus d'investigation.	
7. Analyse de situation de travail. L'AST est une consultation permettant d'établir de façon détaillée les spécificités d'un métier ou d'une profession et les qualités nécessaires à son exercice.	Comité technique relevant du CNPEPT	Existence dans le processus d'ingénierie avec les mêmes sous-étapes de réalisation.	Assistance technique en sous-traitance
8. Classification de la fonction de travail. Cette classification est indispensable à la rédaction d'un programme de formation. Un responsable de projet du MEQ coordonne cette étape qui est entreprise par des spécialistes de la profession et des spécialistes de l'enseignement.	Comité technique mixte (profession et formation)	Absente dans le processus.	DFP HCP ANAPEC

9. Détermination des buts et des compétences. Cette étape permet de valider le projet par des représentants du milieu du travail.	-	L'étape est identifiée par l'élaboration d'un référentiel de compétences ou autrement le projet de formation. Le DFP privilégiait jusqu'à récemment le référentiel de formation dans la progression des étapes d'ingénierie et il faisait valider les AST avec le RC. Seulement, dans les révisions récentes et en cours du Cadre méthodologique d'élaboration des programmes, il revient à deux issues : le référentiel pour la formation et un autre pour les activités.	Assistance technique en sous-traitance
10. Validation du projet de formation. Il s'agit de valider la cohérence et l'applicabilité du projet dans le milieu de l'éducation.	Comité pédagogique	Cette étape est latente dans le processus marocain puisque l'équipe de production peut être constituée des d'experts en formation (méthodologues) ou des équipes programmes mixtes qui font intervenir également un méthodologue et des spécialistes locaux de contenu de la discipline. Cette étape rejoint chronologiquement la précédente et se fait lors de la validation du RC.	
11. Élaboration des objectifs du programme. Ces objectifs sont élaborés par l'équipe de production. À ce moment, le MEQ supervise la mise en forme du programme par ses professionnels.	Production d'un avis de la part du CNPEPT	Existence de l'étape de développement du programme et des guides (guide pédagogique, guide d'évaluation et guide d'organisation matérielle et pédagogique). Le DFP peut sous-traiter cette commande dans un processus d'AO et valider les produits finis conformément au Cadre méthodologique.	
12. Étude d'impact sur les ressources humaines, matérielles et territoriales. Avant d'approuver le programme de formation, le MEQ doit réaliser une étude d'impact. Celle-ci est exécutée par des spécialistes du réseau d'enseignement concerné. Cette étape permet d'établir les budgets nécessaires à l'implantation et au fonctionnement du programme.	Comité technique	Absente du processus.	-
13. Approbation du programme, répartition de l'offre et confirmation des ressources nécessaires. L'étape finale de ce processus rassemble les résultats des travaux exécutés au cours des étapes précédentes.	Production d'un avis de la part du CNPEPT	Absente du processus.	-

Des guides élaborés en fin du projet d'implantation de l'approche dans le dispositif marocain de FP illustrent aussi cette comparaison. Ces outils d'ingénierie sont élaborés et consolidés pratiquement une décennie après l'annonce de la réforme de l'éducation et de la formation en 2000. En effet, le texte de la réforme n'a pas donné d'outils ni de plan opérationnel accompagnant l'annonce des changements dans les divers axes tel que mentionné auparavant et il faut attendre 10 ans pour que l'on conçoive les outils qui décrivent l'ingénierie de la formation professionnelle.

Le cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes selon l'APC est revu, corrigé et adapté aux réalités marocaines. Tout au long des formations, les guides ont été améliorés et testés. Il se trouve donc en fin de projet, un cadre méthodologique marocain expliquant la nouvelle ingénierie de la formation et des guides expliquant concrètement la mise en œuvre de ce cadre. Ce constat devait assurer dans une certaine mesure, la pérennisation des résultats du projet apportés à ce chapitre. Ces outils permettent aussi de visualiser ce qui a été proprement transféré de cette ingénierie de l'expertise québécoise au contexte local. Mention est faite qu'il n'y a pas du côté marocain de mécanisme ressemblant au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT). Trois étapes importantes sont absentes du processus marocain : la *classification de la fonction de travail*, l'*étude d'impact* ou l'évaluation des coûts de cette implantation de programme et finalement l'*approbation officielle du programme* et sa « reconnaissance » dans l'inventaire de l'offre de formation. Ces étapes chronologiques dans le processus d'ingénierie nous amènent à analyser de plus près les « outils » qui sont issus de chacune des étapes.

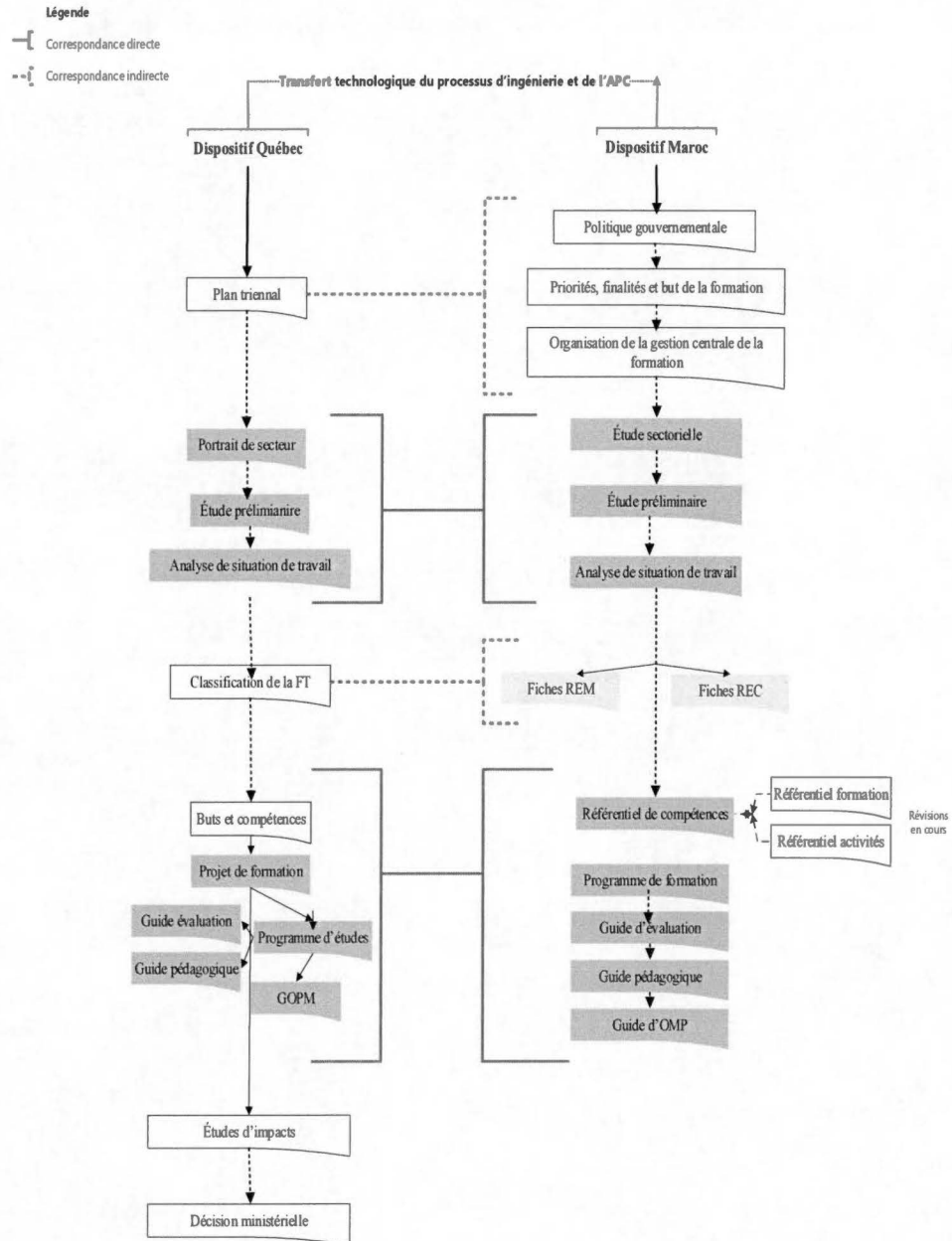
En nous appuyant sur le descriptif des étapes du processus que ce soit au Québec ou au Maroc et selon aussi les résultats concrets des réalisations en cours du projet

(rapports, analyses, programmes, guides, etc.), nous avons pu schématiser la chaîne des « produits » d'ingénierie dans les deux cas mais aussi leur correspondance dans la réalité des faits lors du transfert de l'approche par compétences dans le dispositif marocain (voir figure 4.5 ci-dessous). Le déroulement du processus dans sa chronologie tel que décrit amène à consulter de plus près également les documents de référence qui permettent de préciser ce qui a été gardé du modèle québécois et ce qui a été mis de côté ou adapté dépendamment du contexte dans le processus marocain lors de ce transfert. Les encadrés ombrés réfèrent à des correspondances ou activités d'ingénierie traçables d'un système à un autre. Ces activités ou références ont gardé les mêmes principes de définition et de finalité d'origine comme l'étude sectorielle, l'analyse de situation de travail, le programme de formation ou les guides qui l'accompagnent. Cependant, les encadrés simples renvoient à des étapes documentées de ce développement du côté québécois et, du côté marocain, à des « intentions » ou « principes » sans documents de référence. Les liens en pointillés marquent les outils adaptés ou ressemblants et les liens continus ce qui a été transféré et a gardé ses paramètres de définition originaux.

Ces étapes mentionnées également par les répondants précisent les « parties » du processus sur lesquelles le transfert s'est effectué. Rappelons également que vingt-quatre (24) personnes supposées avoir capitalisé sur ce transfert dans le dispositif marocain, ont été formées et certaines autres certifiées (cumul de 5 compétences) : le critère de maîtrise de la réalisation des études sectorielles, des études préliminaires, des analyses de situation de travail, des référentiels de compétences, des programmes de formation et des guides pédagogique, d'évaluation ou d'organisation pédagogique et matérielle. Les efforts se sont concentrés sur l'élaboration des programmes et les outils et non sur les conditions de mise en œuvre, la gestion ou l'organisation de la formation ou encore les études d'impact et d'évaluation du processus au bout de la chaîne de l'ingénierie, systémique et en boucle tel que nous l'avons schématisée en décrivant le processus en formation professionnelle et technique au Québec.

Figure 4.5

Comparaison des processus québécois et marocain de planification des programmes

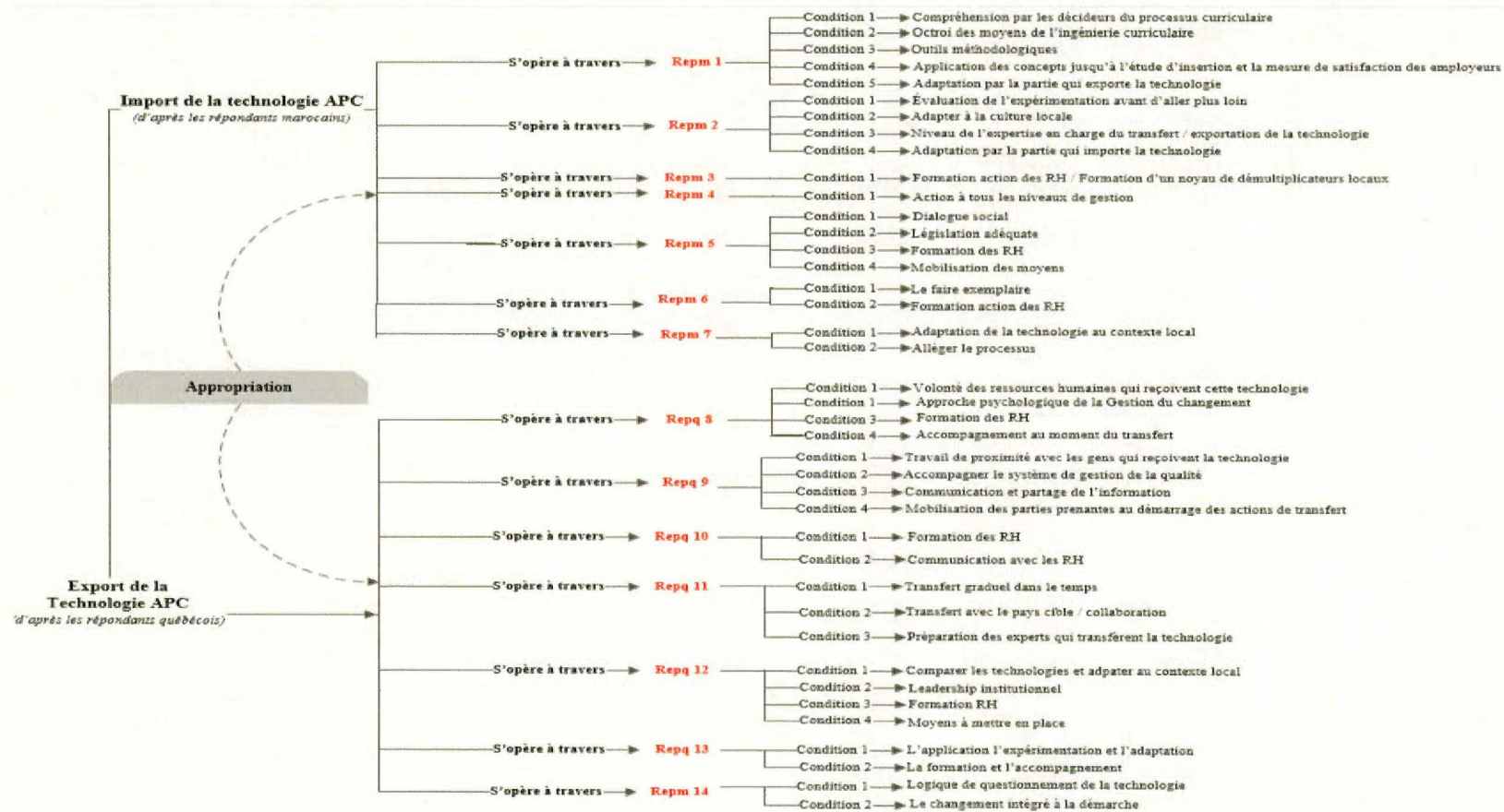


4.2.3 Le processus d'appropriation de l'APC (entre l'exportation et l'implantation du modèle)

Le schéma 4.6 reprend ce que chaque répondant perçoit comme condition de réussite d'un transfert en se basant sur son expérience dans le projet APC. D'après les personnes interrogées, l'appropriation ne peut se faire que si ces conditions sont remplies par les acteurs de ce changement. Dans les réponses marocaines (19 conditions de réussite recensées), ce sont l'adaptation à la culture locale, la formation des ressources humaines et les moyens à mettre sur l'implantation de cette technologie qui conditionnent son succès. Les répondants québécois (21 conditions de réussite recensées) insistent sur un accompagnement des ressources humaines portant sur trois actions qui touchent les comportements (leadership institutionnel et préparation des « agents » ou experts québécois qui confrontent leur expertise à une autre logique de fonctionnement), les enjeux intellectuels (logique de questionnement et de remise en question des fondamentaux pédagogiques) et la technique (technicité de l'approche). L'adaptation va dans les deux sens et l'appropriation n'a pu qu'être partielle dans le cas du projet d'implantation étant donné le nombre des conditions qui n'ont pu être remplies, d'après les déclarations respectives. On voit que les points de vue sont structurés par la position de chacun dans le processus, que ce soit des personnes en usage ou en apprentissage d'une technologie.

Figure 4.6

Schéma des conditions d'appropriation de la technologie



En nous référant à la matrice de Geisler analysée dans la partie du cadre théorique, nous avons pu « classer » les réponses se référant aux conditions nécessaires à une opération de transfert technologique selon un ordre d'importance. Les conditions selon le schéma pré-mentionné sont réparties en neuf (9) thématiques et les résultats de l'analyse ont abouti au classement sur une échelle de 6 paliers comme indiqué dans le tableau suivant, la septième thématique étant la moins citée par les répondants :

Tableau 4.5
Tableau d'analyse inspiré de la matrice de Geisler

	Leadership institutionnel	Moyens et coût conséquents	Outils méthodologiques	Évaluation du transfert avant dissémination	Adaptation au contexte culturel local	Niveau de l'expertise qui transfert	Adaptation dans le processus de transfert	Formation des RH	Faire avec les ressources locales
Repm1	X	X	X	X	X				
Repm2				X	X	X	X		
Repm3								X	
Repm4				X					
Repm5		X			X			X	
Repm6								X	X
Repm7			X		X				
Repq8				X	X	X	X	X	
Repq9				X	X			X	
Repq10				X				X	
Repq11					X	X	X		
Repq12	X	X						X	
Repq13								X	
Repq14					X		X		
	2 (X)	3 (X)	2 (X)	6 (X)	9 (X)	3 (X)	4 (X)	8 (X)	1 (X)
Ordre de priorité	6	5	6	3	1	5	4	2	7

Nous relevons à titre d'illustration, dans cet ordre de priorité les conditions prioritaires dans un transfert technologique (3 premières indiquées en grisé) que les déclarations des sujets interrogés convergent : « *D'abord l'adapter au contexte et à la culture des gens* » (Repm 2), « *Il faut éviter qu'on fasse du copier-coller sur des choses comme ça au niveau de l'international pour s'adapter plus au milieu marocain c'est ça qui est important* » (Repm7) et « *Il y a une adaptation graduelle qui doit être réalisée par les gens qui pilotent le projet en concordance avec les marocains le contexte n'est pas le même* » (REpq11).

Dans les réponses recueillies, l'adaptation qui a été opérée est jugée « nécessaire » même si elle altère l'ingénierie et le modèle d'origine. Le processus lui-même doit être simplifié puisque les conditions de mise en œuvre ne sont pas les mêmes et la logique des parties prenantes étant différente, sa manifestation dans l'application du processus l'est aussi. Les représentants des professions, par exemple, utilisera l'approche pour préciser les profils et les référentiels de compétences ainsi que le portrait des métiers tandis que l'institution de formation utilisera les modules des différents programmes les stratégies d'apprentissages ou d'organisation des centres à mettre en place pour l'acquisition des compétences visées.

Ces adaptations ont été effectuées sur le processus et elles ont donné une « saveur » marocaine à l'approche. Les répondants ont aussi insisté sur les relations qui s'établissent dans ce type d'assistance technique dans le cadre de l'Aide internationale et qui appelle à atténuer la rigidité des concepts importés pour les mettre à la portée des utilisateurs. C'est un rapprochement mutuel qui doit s'opérer entre deux populations impliqués dans l'action de changement et de transfert, comme l'indiquent des experts québécois et de leurs homologues marocains.

C'est la formation action (...) c'est les former à faire et faire avec mais il faut préparer un noyau mais un noyau qui normalement relève des opérateurs de formation c'est à dire au niveau de l'institutionnel, il y a aussi les formateurs, pas cibler quelques secteurs pilotes quelques établissements pilote, élargir un petit peu le champ et prévoir des démultiplicateurs c'est à dire former les gens à faire une fois qu'ils maîtrisent c'est eux qui vont faire avec d'autres il faut cibler un grand nombre de multiplicateurs pour pouvoir pénétrer dans toutes les composantes du système (Repm 3)

Lorsque le personnel a été bien formé (...) on maîtrise l'aspect théorique pas de problèmes mais là on va atterrir (...) si on n'accompagne pas le changement c'est un échec ça marche pas c'est 1 – la gestion du changement – 2 la formation et -3 l'accompagnement au moment de l'implantation tout le reste l'argent (...) c'est souvent une excuse pour dire ah ça n'a pas marché je n'ai pas eu les moyens (Repq8)

Premièrement il faut mettre les ressources humaines, les former (Repq 10)

La formation des ressources humaines en charge de la formation et de la gestion de celle-ci est identifiée comme une condition de réussite ou comme stratégie préparatoire à toute implantation de technologie impliquant le facteur humain. Les constats issus du bilan du projet insistent sur les activités de sensibilisation et d'information aux principes de l'APC (2009, p. 29) qui n'ont pu être programmées au préalable. Cette absence de préparation des ressources humaines impliquées dans le processus a nourri la résistance aux changements prévus et a laissé place à des interprétations non-fondées sur sa « rigidité » et à sa « cherté ».

Les formations sur les thématiques touchant aux concepts génériques mais aussi sur les étapes demandant une technicité procédurale (comme les AST ou le montage des programmes et guides) ont démystifié en partie ces idées reçues. La qualité de l'accompagnement également dans les centres pilotes qui s'inscrit dans la philosophie de transfert de compétences et de l'accompagnement pour le « faire-avec » a aidé, selon les informations recueillies dans les rapports ou les déclarations, les répondants marocains. Deux facteurs, par contre, modèrent ce constat positif : le « moment choisi » des cycles de formation qui se sont faits à la fin du projet et le nombre jugé limité par rapport au réseau des populations touchées par ces formations dans le cadre du projet APC. Ces initiatives, selon les dires de tous, devraient être programmées en préparation à toute implantation et se poursuivre tout au long de l'expérimentation : *« une bonne évaluation de cette expérimentation (...) il faut vraiment chercher les problèmes que nous avons vécu dans l'implantation de l'expérimentation chez les personnes qui ont participé à l'implantation s'ils sont toujours là bien sûr on risque de même pas les trouver »* (Repm 2).

Il ressort aussi que le processus de transfert n'a pas atteint l'étape d'évaluation de l'expérimentation afin d'en tirer les enseignements requis. L'implantation de l'approche a, certes, permis de prévenir des problèmes en phase de généralisation et d'en mesurer l'ampleur dépendamment des opérateurs et des secteurs. Cette évaluation a pu être effectuée lors de l'élaboration de la planification stratégique (MEFP, 2008) qui donnait également des plans opérationnels précisant les actions prioritaires à poser avant d'entamer la phase de généralisation de l'approche en se basant essentiellement sur l'expérience québécoise sur le projet APC.

D'autres conditions émergent des témoignages complétant les conditions prioritaires à mettre en place pour réussir le transfert. Ces conditions impactent la réussite ou l'échec de l'exportation de la technologie :

- les moyens et coûts conséquents à une telle entreprise : « *il faut avoir du leadership après ça consentir des moyens former mettre beaucoup d'emphase sur la formation aller rapidement sur le terrain* » (Repq12) ;
- le niveau de l'expertise qui exporte la technologie vers les ressources locales :

Il faut avoir de bonnes ressources pour accompagner les ressources marocaines aussi il y avait des ressources très spécialisé dans un domaine dans une phase particulière ou une action particulière là on comprenait vraiment très bien avec eux je parle des ressources québécoises qui accompagnaient l'expérimentation par exemple parfois on a des ressources qui ne maîtrisent même pas l'APC québécoise et qui viennent apprendre avec les marocains dans leur contexte (...) selon le cas quand il y avait de vrais experts spécialisés ça permet une appropriation plus facile (Repm 2)

L'analyse des réponses nous le confirme puisque d'une manière ou d'une autre, les ressources humaines, en particulier les ressources dites intermédiaires, sont perçues comme la clé de réussite dans ce type de réforme, ce que Lessard (2006) avait souligné dans ces travaux sur l'accompagnement opérationnel du changement. Les modèles de TT insistent aussi sur la formation des ressources humaines, préalable incontournable dans l'action d'exportation et d'implantation d'une technologie entre un pays du Nord et un pays du Sud.

4.2.4 La caractérisation du transfert de la technologie

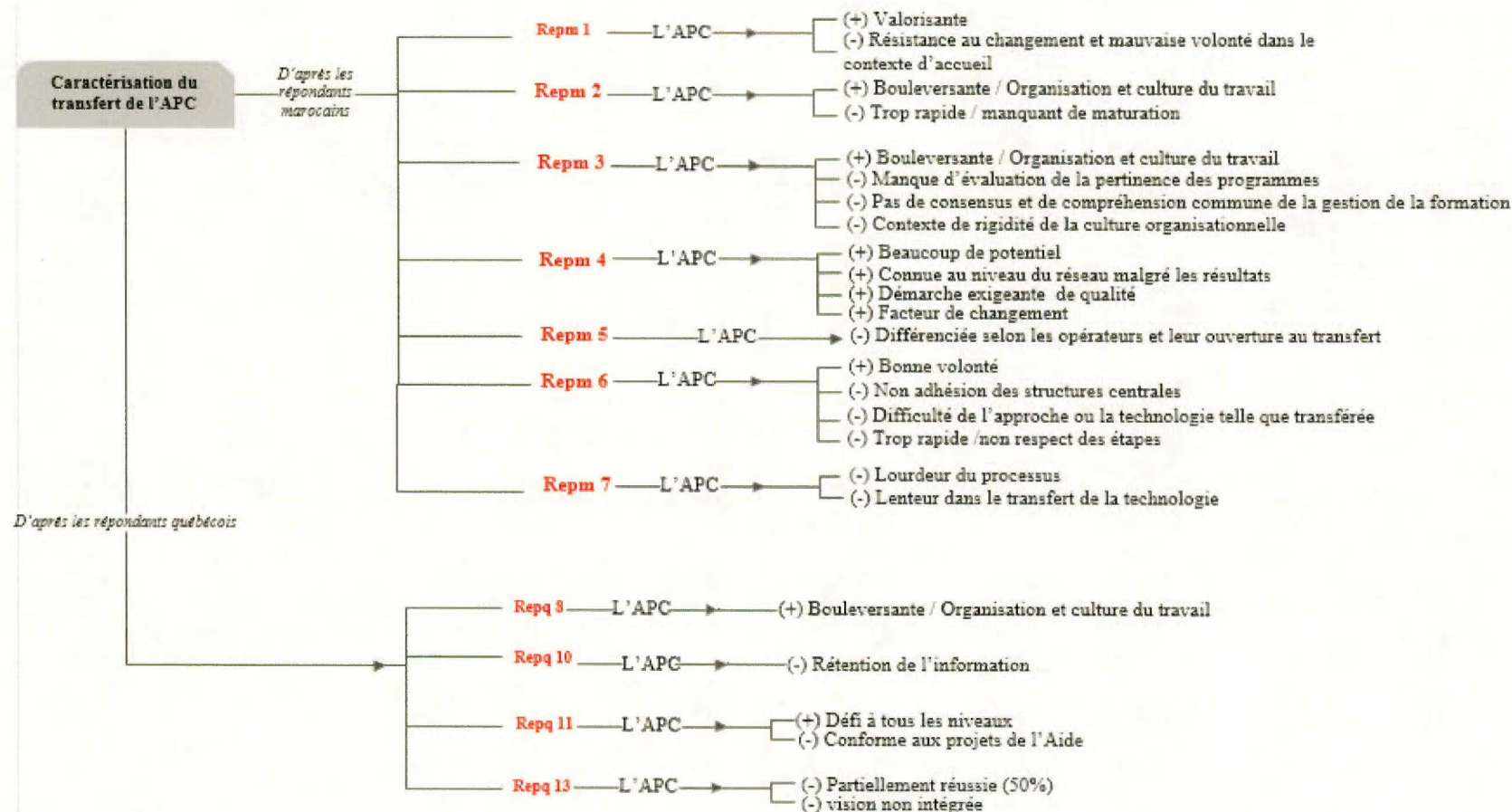
La caractérisation du transfert de l'APC dans le contexte marocain rajoute des éléments importants qui mettent en exergue d'autres dimensions qui semblent ne pas être visibles dans les rapports administratifs consultés. Cette séquence est analysée selon la catégorie des sujets parce qu'elle reprend l'opinion des deux acteurs du changement après plusieurs années de fin du projet (le projet s'est

achevé officiellement en 2008/2009). Cette appréciation est donc mûrement réfléchie. Le schéma suivant (figure 4.7) donne une idée sur la caractérisation de ce transfert par les répondants lors de leur intervention et avec le recul des années plus tard, lors de la réalisation de nos entretiens. Douze (12) participants sur les quatorze (14) interrogés ont pu y répondre clairement en mettant en relief leurs propres conclusions sur la démarche globale du transfert de l'APC : 15 ressentis d'échec (-) et 10 perceptions positives (+) de l'expérimentation sur 25 conclusions recensées.

Certains répondants trouvent que l'expérimentation fut « bouleversante dans l'organisation du travail » et un facteur de « changement »; d'autres la voient comme « valorisante », « un défi » en elle-même et qui a « beaucoup de potentiel » pour pousser à changer les habitudes et aider à aller vers un développement rapide du système de formation. Les répondants marocains ont souligné le fait qu'elle est « lourde et complexe », « exigeante » et « rigoureuse », proche d'un système de qualité, aspect que l'organisation locale n'a pu intégrer facilement. Ces aspects ont été également des causes de la résistance au changement et du manque de volonté à participer à l'expérimentation. Si certains sujets ont trouvé que le transfert était « *trop rapide et manquant de maturation* » (Repm 2 et 6), d'autres jugent cette implantation « lente » et alourdie par la complexité du processus. Pour ce dernier avis (le sujet est un professionnel), c'est plus le marché du travail qui a besoin de réponses rapides en matière d'emploi par une main d'œuvre qualifiée et en nombre suffisant, la lenteur à percevoir le changement à ce niveau dans le dispositif de formation est une source de frustration que le projet avec sa durée limitée n'a pu satisfaire.

Figure 4.7

Schéma de caractérisation du transfert de l'APC



Un répondant québécois juge le processus de transfert « limité », étant donné que la conception particulière des projets de coopération menés dans le cadre de l'Aide internationale impose une gestion plus « procédurale ». Le montage des projets de l'ACDI ne permet pas de sortir d'un certain canevas prédéfini de l'échange (Repq11). Un dernier répondant québécois souligne, avec un pourcentage précis (50%) que l'expérience est partiellement réussie à cause de la vision non intégrée de la partie marocaine qui reçoit cette technologie et de la méconnaissance de la partie québécoise du contexte relationnel local (Repq13).

Les analyses historique et conceptuelle poussent donc à aborder l'analyse relationnelle pour opérer la même lecture sur la dynamique d'échange qui agit directement sur la réception de cette technologie par les différentes parties prenantes.

4.3 Analyse relationnelle : les relations des intervenants dans le transfert

Le projet d'implantation de l'APC a défini dès son démarrage des mécanismes du suivi, de prises de décision et d'atteinte des résultats (voir protocole d'entente signé en 2003 ainsi que les plans de travail annuels). Au plan du pilotage, un comité conjoint de coordination (CCC) est identifié, mécanisme décisionnel bilatéral (représentant les parties canadienne et marocaine). Il a pour rôle de prendre les décisions pour l'atteinte des résultats à tous les niveaux du cadre logique du projet (impact, intermédiaires et extrants). Les membres de ce comité sont les représentants de l'ACDI à l'Ambassade du Canada ainsi que le SEFP, référant au DFP au Maroc. Un Comité technique de suivi a été mis en place, rassemblant les divers représentants des parties prenantes incluant les membres du CCC. Des Comités sectoriels de suivi sont aussi mis en place dans les secteurs identifiés : agriculture, textile, industries mécaniques et métallurgiques, tourisme, NTIC et artisanat. Les prises de décision devaient se faire par consensus au niveau de l'orientation pour le CCC et de l'exécution et réalisation des activités au niveau des autres comités.

Afin de comprendre l'environnement dans lequel le projet a évolué, il est important de décrire la dynamique relationnelle dans le dispositif de formation marocain. Le système est très complexe en lui-même et son administration est confiée à un ministère qui est chargé également de son organisation pédagogique. Ce dispositif regroupe plusieurs opérateurs de formation qui agissent, pour la majorité, dans des secteurs d'activités économiques spécifiques et qui sont regroupés dans des comités sectoriels de suivi. L'OFPPT reste l'opérateur public, multisectoriel, dominant en formation initiale. Les opérateurs de formation peuvent être regroupés en trois catégories :

1. Les départements d'offre de formation (DOF) rattachés à un ministère de tutelle à caractère sectoriel comme le tourisme ou l'artisanat. Les programmes offerts par les DOF touchent des spécialités relevant de leur propre secteur. Ces programmes de formation doivent aussi être approuvés par le ministère chargé de la formation professionnelle.
2. L'OFPPT est l'opérateur de formation le plus important en nombre d'établissements et d'effectifs de formateurs et d'étudiants. Le public est composé de jeunes en formation initiale ou d'adultes en perfectionnement ou en réorientation professionnelle. Il est également le gestionnaire de la «taxe de formation» imposée aux entreprises (formation continue). L'OFPPT est une organisation publique décentralisée au niveau des régions, placée sous la juridiction du ministère chargé de la formation professionnelle (DFP) mais qui a un mandat et un statut particuliers au niveau de l'administration publique qui l'autonomise complètement par rapport à cette tutelle. Il offre des programmes de formation dans plusieurs spécialités même celles couvertes par les DOF. À titre d'exemple, les écoles spécialisées en tourisme dont certaines relèvent du ministère du Tourisme et d'autres de l'OFPPT.

3. Des établissements de formation professionnelle du secteur privé de l'enseignement qui cumulent 40% des effectifs étudiants. Ces établissements, dont la gestion est indépendante du DFP, sont gérés par des entités commerciales, communautaires ou religieuses. Au Maroc, les activités de formation professionnelle exercées par le secteur privé sont réglementées par le DFP qui s'assure que les programmes de formation, le régime pédagogique et la sanction des diplômes sont conformes à la réglementation en vigueur. Pour pouvoir s'afficher publiquement comme ÉFP et proposer des qualifications reconnues par le ministère, un établissement du secteur privé doit être accrédité auprès de ce dernier. Les programmes offerts par ces établissements dépendent de la demande et de l'accréditation délivrée par le DFP. Les programmes nécessitant des investissements importants ou une technologie complexe, sont peu disponibles auprès de ces établissements.

Hormis les acteurs de la formation que ce soit des institutions départementales ou ministérielles, les représentants du marché du travail qui sont les premiers employeurs sur le marché du travail, représentés dans les comités sectoriels de suivi du projet, ont maintenu une ligne d'intervention qui reflète l'importance du secteur et sa présence dans le portrait économique global du pays. Les entreprises sectorielles sont souvent regroupées en association ou fédération dont le rôle est de les représenter auprès des instances gouvernementales.

Au cours de l'implantation de l'approche par compétences, leur rôle a été pour la première fois défini et élargi afin d'apporter une contribution plus directe dans l'orientation et le suivi de la formation. Leur rôle d'observation leur permettant ainsi de jauger la qualité de l'APC et des bénéfices que leur association pourrait retirer de la généralisation de cette approche à tout le dispositif de la formation professionnelle. L'implication des associations et des opérateurs économiques au projet devait permettre la construction de partenariats entre les centres et l'entreprise.

Les rapports des diverses réunions des comités (CCC et CSS, 2004, 2005, 2006, 2007 et 2008) notent dans le déroulement du projet l'implication nouvelle des fédérations et associations professionnelles dans les prises de décision touchant la carte de formation (sollicités à l'occasion surtout d'une étude sectorielle ou une analyse de situation de travail). L'organisation et la mise en œuvre du projet a permis ainsi de mettre en place ces comités qui étaient présidés par les fédérations professionnelles : les comités sectoriels de suivi et les groupes de travail du projet APC (6 comités et groupes de travail) qui étaient en charge du suivi technique et de l'atteinte des résultats au niveau des extrants.

Les rapports internes du projet APC attestent qu'à travers ces comités, les divers représentants des parties prenantes que ce soit les opérateurs de formation, les associations professionnelles ou les départements ministériels, sont présents à l'occasion des réunions de chaque palier de prise de décision. Une dynamique est créée afin de donner l'impulsion nécessaire à l'intégration de l'approche dans le dispositif de formation : structures nouvelles, programmes révisés ou élaborés, gestion des centres, outils d'ingénierie, formation des intervenants qui reçoivent une certification sur la maîtrise du processus, etc.

Le bilan de fin du projet (ACA, 2009, p. 18) recense 840 personnes essentiellement des cadres et des formateurs, formés sur les principes de l'ingénierie en APC dans des ateliers thématiques couvrant le processus d'élaboration des programmes et les principes de base de l'approche. L'accompagnement a aussi concerné une quinzaine de directeurs et de directeurs des études (ibid, p. 20) qui ont reçu une formation pour adapter les nouveaux principes aux procédures administratives et pédagogiques au sein de leurs établissements.

Dans un réseau qui compte plus de 8000 intervenants en FP, ces formations en soutien à l'implantation, intervenues tardivement en dernière année, n'ont pas l'impact attendu comme si elles avaient été dispensée au départ. Le constat rapporté dans le bilan de fin de projet le souligne parfaitement :

[...] des efforts plus importants auraient dû être déployés afin de permettre aux ressources marocaines d'être mieux préparées à prendre la relève de ces actions de formation qui devront se poursuivre encore pendant quelques années (ACA, p. 18).

Aussi, au niveau des outils et guides d'ingénierie élaborés dans le cadre du projet, le DFP a mis à la disposition des divers opérateurs les supports élaborés mais n'a pas autorité pour exiger qu'ils soient utilisés. Mentionnons aussi qu'il n'existe pas à date, une banque de programmes en APC accessible pour les opérateurs institutionnels au niveau du département de la formation professionnelle à l'instar de ce que fait le Ministère de l'éducation au Québec, l'effort de coordination et de mise en commun de ces programmes n'a pas encore été concluant. En plus, le problème d'accessibilité de l'information et de la diffusion de supports pédagogiques aux formateurs, premiers utilisateurs desdits programmes et guides, existe toujours et pas seulement au niveau de ces supports pédagogiques de base. Souvent, c'est le statut de l'institution, son mandat et sa relation avec le DFP qui déterminent le degré de coopération et d'échange sur les dossiers d'ingénierie : développement de programmes, formation continue, suivi d'insertion, évaluation des apprentissages, etc.

Une autre réalité accompagne aussi ces faits : les mécanismes de suivi, créés à l'occasion du projet d'implantation de l'APC comme les comités sectoriels et les groupes de travail, qui ont initié un nouvel élan pour créer le changement par la concertation, disparaissent dès l'achèvement du projet. Des comités à forte représentativité du secteur industriel sont créés, à chaque occasion de nouveaux projets portant sur l'ingénierie ou de réalisation d'études sectorielles, mais cette configuration n'est pas permanente. Le DFP, par contre, essaie de reprendre cette dynamique dans les

habitudes de travail de ses services, ce qui constitue une avancée non-négligeable entre les liens à consolider entre la formation et les employeurs. Les déclarations de personnes interrogées dans le cadre de notre recherche illustrent divers aspects relatifs à l'organisation des échanges et relations dans le cadre de la réforme. Le rôle mineur de l'État et des professionnels est souligné dans la mise en place des conditions de réussite d'une telle entreprise par des structures pérennes et des moyens conséquents considérant l'importance du changement attendu :

On a vraiment besoin des professionnels pour implanter l'APC que ce soit dans la planification que ce soit dans l'élaboration du programme que ce soit dans la gestion de formation que ce soit dans le domaine de la formation (...) malheureusement dans notre contexte marocain (...) l'implication des professionnels est très très lente (...) il y a aussi le rôle de l'État je l'ai cité tout à l'heure c'est la volonté de mettre en place les conditions de réussite les conditions financière les moyens de l'accompagnement (Rep3)

L'APC comme processus d'ingénierie qui propose des révisions radicales dans la formulation de programmes, la gestion et la régulation du dispositif de formation est considérée comme une « formule » à succès. Toutefois, son implantation dans des contextes qui ont leur propres logiques de fonctionnement et qui souffrent de conflits ou mésententes relationnels, s'avère complexe et à effet limité. La percée de l'approche au Maroc est un résultat significatif si on tient compte des diverses variables contextuelles propres à chaque opérateur ou à chaque secteur. Le rôle de coordination des diverses interventions de la coopération pour créer une dynamique intégrée qui répond à tous les bailleurs de fonds est également souligné.

Moi je pense qu'un pays en émergence devrait coordonner très bien son aide internationale c'est merveilleux d'avoir autant d'aide je pense mais il faut qu'elle soit coordonnée et sur des aspects bien précis de renouvellement de son système puis qui est une façon de travailler ensemble qui fait qu'on est complémentaire et non pas contradictoire (Rep11)

La zone d'influence et la capacité de gestion c'était miné (...) les projets sont intéressants il n'y a pas d'intégration (...) moi j'ai tendance de parler d'inefficacité de l'effort (...) il y a des insuffisances (...) l'insuffisance politique et administrative marocaine donc cette dualité cet éclatement des responsabilités cette absence de vision intégrée (Rep13)

Les interrelations et travaux de concertation qui étaient nécessaires afin de faire aboutir le changement exigeant un haut niveau de collaboration pour arriver à un consensus sur nombre de « dossiers » relatifs à la formation, ne se retrouvent pas dans les descriptions de la technologie importée et mise en place par les Marocains dans le cadre du projet d'implantation de l'approche.

Ce relâchement dans la collaboration est dû à un conflit institutionnel, qui impacte aussi les personnes et représentants respectifs, du plus gros opérateur public de formation (l'OFPPT) et le DFP, qui est censé être le ministère de tutelle de tout le dispositif de formation. Les mandats des deux institutions placent le premier sur le plan opérationnel au niveau des établissements et le deuxième au niveau de l'institution de tutelle. Les effets attendus de l'implantation adviendraient plutôt sur le plan opérationnel puisqu'ils impliquent non seulement la conception des programmes mais aussi toute l'ingénierie de gestion propre à l'approche par compétences. Or, le DFP peut initier ce changement par l'uniformisation des outils mais il ne peut les imposer aux opérateurs ni avoir un contrôle sur l'organisation de la formation au sein des établissements de formation éparpillés dans les divers départements et directions en charge de l'ingénierie qui dépendent eux-mêmes de leur ministère sectoriel de tutelle : « *l'Office était en conflit latent avec le Ministère au moment où on a voulu implanter l'approche par compétences* » (Repm4), « *de mémoire il y avait des conflits importants au niveau de l'OFPPT mais je n'en parle pas* » (Repm7).

Les répondants marocains insistent sur la responsabilité de l'institution et des discours officiel et officieux qui ont entretenu la résistance au changement. Les faiblesses de ce transfert sont innombrables et jaillissent en congruence avec chaque projet de coopération qui intervient sur le dispositif et soulignent plus des dysfonctionnements internes qui n'incluent pas forcément une action sur les méthodes et organisation de travail de l'institution ou une phase préparatoire à cette migration de solutions technologiques.

En l'absence de liens de coordination « officialisés » entre les divers instances et niveaux de prises de décision, ainsi qu'une désignation claire de leadership (que ça soit attribué à un ministère ou à un opérateur), les expérimentations des solutions en ingénierie de formation se multiplieront même s'ils sont en contradiction ou en déphasage les unes des autres. Ce qui est ressorti des divers échanges avec les répondants aussi bien marocains que québécois est que l'APC pratiquée dans le contexte français n'est pas celle qu'exporte l'expertise québécoise ; les approches allemandes ou belges diffèrent également des approches anglo-saxonnes ; l'APC est interprété dans sa pratique différemment que l'on soit à Québec ou en France et encore plus dans un pays du Sud à qui on exporte le modèle avec la logique de la source d'appartenance.

Deux caractéristiques des interrelations soulevées par les répondants québécois soulignent les blocages au niveau de la communication et collaboration entre les différents acteurs impliqués non seulement dans le transfert à l'occasion du projet mais dans le dispositif lui-même en interne entre les institutions et, de là également, dans le comportement professionnel des individus qui s'alignent sur la politique de l'institution d'appartenance :

Le plus gros obstacle que moi j'ai trouvé dans les transferts technologiques c'est le manque de communication au sein des parties prenantes des acteurs dans ces pays-là [pays du Maghreb qui ont implanté l'APC à travers l'expertise québécoise : Maroc, Algérie et Tunisie] entre eux-mêmes ils se parlent pas chacune des parties prenantes (...) d'abord il y a les bailleurs de fonds qui financent ces projets-là qui établissent leur propre agenda il y a le gouvernement avec les instructions bénéficiaires comme étatiques ou les établissements de formation professionnelle les opérateurs économiques et les parents d'élèves mais tout ce monde-là ne se parle pas (Repq8)

Ce que j'ai observé c'est que personne n'est tenu de rendre compte à personne dès qu'on commence comme ça ils sont chacun va pour soi (Repq10)

Ainsi, l'analyse des relations établies à l'occasion de l'expérimentation de l'implantation de l'APC démontre, d'après les divers témoignages ainsi que l'information recueilli

lie dans les rapports de l'époque, que même si une coordination entre l'équipe des experts et les ressources locales s'est établie et s'est forgée dans l'activité de transfert, la rigidité de l'institution et le manque de concertation aggravés par un conflit de mandat de chaque institution, identifié dès le démarrage du projet, ont influencé l'issue de ce transfert et ont limité sa portée.

Le modèle d'ingénierie québécois, avec ses atouts, inspire certes un modèle local d'ingénierie qui n'a touché finalement que la « mécanique » de développement des programmes selon l'approche par compétences dans ses grandes phases de production. La reproduction des outils d'ingénierie s'est opérée avec succès sans que pour autant l'environnement de réception de cette nouvelle technologie qui apporte des changements majeurs au niveau de la gestion et de l'organisation, soit préparé ni ajusté pour la recevoir et en faire une expérimentation intégrée et réussie. La clarification des rôles et tâches dans le milieu institutionnel ainsi que la synergie attendus lors de la conduite d'une réforme de cette envergure ne se sont pas opérés facilement ni avec fluidité puisqu'à la base, il existe dans ces contextes un défaut de communication et de collaboration dans les projets de restructuration demandant la contribution de plusieurs parties prenantes.

Les facteurs de culture de travail et d'organisation dans le changement reviennent dans les réponses, aussi bien des Marocains que des Québécois, comme des freins de taille à considérer dans ce type de TT. Qu'il y ait bonne ou mauvaise volonté des individus, les dysfonctionnements liés au dimensionnement du coût de ce transfert et de la préparation des ressources humaines donnent également des effets relativisés et au « cas par cas ». Les résultats demeurent également conditionnés par les enjeux de la pérennisation de l'action dans le temps et par l'apport des bailleurs de fonds.

CHAPITRE 5

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION

5.1 Ce que l'on retient de l'analyse historique

Le système de formation professionnelle marocain reste confronté à plusieurs contraintes notamment au niveau de sa planification, son organisation, son fonctionnement, sa gouvernance et son financement. Le diagnostic qui a précédé la rédaction de la Stratégie 2021 de la FP avait déjà relevé nombre de forces et de faiblesses du dispositif suite aux nombreuses structurations qu'il a opérées depuis plus d'une décennie (DFP, 2012). Nous évoquons au tableau 5.1 ci-dessous quelques aspects cités (pp. 39-55). Les volets abordés et dysfonctionnements relevés aborde aussi bien l'adéquation entre les besoins du marché du travail et les profils des sortants du système de formation que les moyens investis dans la conduite du changement que génère une réforme en général et l'implantation de nouveaux concepts en éducation et formation. Les questions touchant le leadership et à la gouvernance sont également toujours présents en arrière fond de la scène.

Les problèmes reviennent avec force de manière récurrente. Ils apparaissent comme des problèmes insolubles. À l'occasion de l'implantation de l'APC, soutenue par sa logique interne qui fait le lien entre les besoins de la main d'œuvre et le dispositif de formation, les dysfonctionnements du système de formation marocain se sont accentués et ont dévoilé aussi nombre problèmes propres aux opérateurs comme, par exemple, le secteur de l'artisanat qui n'a pas connu d'implantation car l'établissement

choisi a vécu des problèmes d'aménagement physique qui ont duré tout au long du projet. Le centre de l'OFPPT (ISIC) qui n'a pu implanter les programmes pour des raisons d'aménagement d'espace des ateliers que la direction centrale n'a pu valider. La démarche ne s'est implantée que partiellement dès le départ et a continué à être soutenue « partiellement » tout au long de l'expérimentation en « survivant » aux divers problèmes du terrain dans les établissements ayant un minimum de conditions de réussite. Pour ceux qui n'ont pu remplir ces conditions, elle est restée « théorique ».

Tableau 5.1
Quelques dysfonctionnements relevés dans la Stratégie nationale de FP

Volet	Dysfonctionnement relevés
L'adéquation entre l'offre de FP initiale et la demande socio-économique	Système ayant largement alimenté la demande économique mais dont la qualité des diplômés ne satisfait pas les employeurs Difficulté de la profession à recruter certains profils spécifiques
L'adéquation entre l'offre de formation continue et la demande socio-économique	Le faible recours à la formation continue dans sa forme actuelle
Le financement et coûts dédiés au secteur de la FP dans le budget général de l'État	Le manque de moyens financiers ne permet pas d'octroyer une formation de qualité aux stagiaires dans la plupart des cas Le dispositif complexe de remboursement de la formation continue
La gouvernance et le leadership institutionnel	La multiplicité des acteurs en formation professionnelle initiale et le manque de coordination entre les intervenants La gestion de la formation continue (confiée à l'OFPPT) remise en cause par la majorité des parties prenantes
La planification stratégique	Le manque de lignes directrices quant à la planification de l'offre de formation et les mécanismes d'adaptation à la demande Les besoins en FP non actualisés dans les plans sectoriels
La mise en œuvre de la formation	Malgré l'adoption de l'APC, le processus reste lourd et coexiste avec d'autres approches comme l'approche par objectifs Le manque de moyens financiers et humains pour l'élargissement de l'APC Le manque d'équipements et de matières d'œuvre dans certains établissements Les passerelles rares et non formalisées entre la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et l'éducation nationale Les mécanismes peu structurés de l'insertion des lauréats, etc.

L'implantation de l'APC est victime, dans divers pays d'Afrique (à l'instar des pays du Maghreb dont notamment le Maroc), d'un manque de communication sur les modalités de son implantation. Le chantier de formation et d'accompagnement des ressources humaines qui, en principe, démarrerait en amont à toute implantation suit pour ces pays une ligne « descendante » qui lui fait perdre sa force une fois atterri parmi les acteurs du changement : les enseignants et pédagogues (CIEP, 2010, p.10-11). Les faits relevés dans notre recherche le confirment. La force de l'approche par compétences tient à ses particularités propres qui ne sont pas forcément « transposables » dans un autre contexte ni reliées juste à sa technicité. Ces aspects semblent faire défaut dans les expérimentations de transfert et d'implantation :

L'APC semble relever d'une approche intellectuelle qui requiert à la fois des conditions matérielles, mais surtout philosophiques propres, liées, entre autres, à la structure sociétale concernant la place de l'enfant, celle de l'adulte et des communautés. (...). Elles donnent en tout cas un caractère particulier à la mise en place de la réforme qui doit se faire par paliers successifs pensés et toujours liés à la culture, aux croyances et aux mentalités (CIEP *et al.*, p. 13).

Le bilan des expérimentations dans différents pays d'Afrique fait plus état de « manques » que de résultats permettant de mesurer un succès même relatif de ce transfert. Ces constats ont tous été avancés dans les entretiens avec les répondants de notre échantillon, avec des nuances contextuelles ou sectorielles. Ces constats, qui se rajoutent aux dysfonctionnements relevés plus haut (tableau 5.1), seraient liés entre autres aux éléments suivants (*ibid*, p. 70) :

- un discours embrouillé sur le processus, sa portée et sa mise en pratique ;
- la coexistence de plusieurs démarches d'ingénierie « importées » dans le même contexte ;
- la culture de transmission orale des connaissances ;
- les formations insuffisantes et non adaptées aux acteurs à mandats divers ;
- le manque de préparation et formation des enseignants et formateurs pour s'approprier les curricula révisés et dispenser une formation conforme aux principes de l'approche ; etc.

En considérant tous les éléments avancés touchant l'analyse de la dimension historique uniquement, la révision du schéma conceptuel du transfert technologique de l'APC (figure 2.1.4) met de la distance entre la *logique de l'approche sectorielle* adoptée par le pays cible et l'*approche projet* des bailleurs de fonds (voir projets de l'ACDI ou de l'UE). Les précisions apportées soulignent les choix effectués localement pour gérer ce changement dans le cadre du transfert.

Les faits nous montrent que le pays récipiendaire, s'il reçoit la technologie dans un cadre de coopération ou d'Aide internationale, l'intègre dans un contexte où les « choix politiques » sont différents de la société d'origine. L'APC a suivi le cheminement de l'expérimentation dans le cadre de ce qui est reconnu comme une *approche projet*, en association avec les autres bailleurs de fonds. La partie québécoise, cependant, a joué un rôle fédérateur en initiant le mouvement et en l'outillant par des méthodes consolidées avec les ressources locales, inspirées fortement des concepts établis et outils décrivant l'ingénierie au Québec. Les bailleurs de fonds, malgré la disparité des philosophies de gestion de projet, ont « suivi » le mouvement et ont essayé de généraliser le processus dans un réseau plus large d'établissements et avec des moyens plus conséquents. Les bilans notent malgré tout la résurgence des mêmes problèmes d'absence ou de fragilité du contexte favorable à cette implantation.

L'*approche sectorielle* relativise les résultats de l'expérimentation dépendamment de la dynamique des différents secteurs, certains se prêtent davantage au changement que provoque l'approche tandis que d'autres demandent à être mieux étudiés et abordés différemment en cours d'implantation. Ceux-là exigent même une mise à niveau avant d'aller vers une telle ingénierie qui fonctionne comme un système de qualité également (exemple du secteur de l'artisanat tel qu'en témoignent certains répondants).

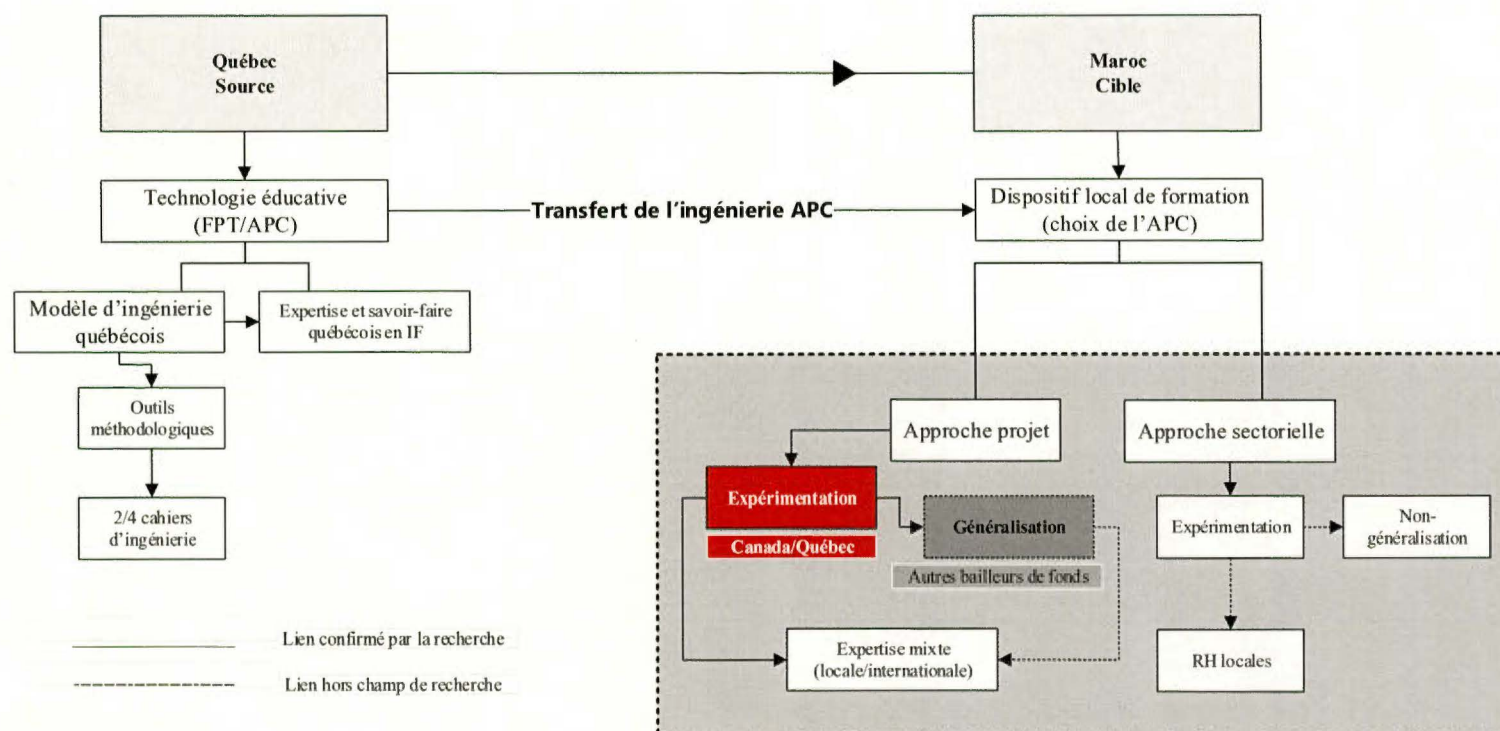
Le DFP, qui représente la partie marocaine dans le projet, a supervisé les initiatives de changement interne au système et a harmonisé les interventions en ingénierie en imposant aux autres bailleurs de fonds la nouvelle ingénierie. Cette exigence n'a pas pu s'appliquer aux opérateurs de formation car le DFP n'a pas de pouvoir « dirigeant » sur eux. Même s'il crée cette dynamique de coopération en interne ou en externe, il n'impacte pas les opérations et son influence demeure limitée par les difficultés qui remontent du terrain vers les opérateurs de formation eux-mêmes, principales parties prenantes sectorielles dans le changement.

L'expertise québécoise est demeurée au niveau du pilotage et de l'expérimentation (figure 5.1.1), et par sa logique d'arrimage sectoriel, elle s'est alignée plus facilement sur les programmes en développement dans nombre de secteurs par le biais des plans de développements locaux. On découvre alors qu'au niveau du pays d'accueil, les politiques de changement en éducation ne tiennent pas forcément compte des initiatives d'import de technologies nouvelles en ingénierie. Si le processus importé possède assez de souplesse pour s'imbriquer à ces orientations, l'implantation, aussi maladroite qu'elle soit, est bel et bien entamée et le changement amorcé. Dans le cas contraire, le processus ne survit pas à la logique de projet et sera compris et pris comme une expérience isolée et unique.

La technologie transférée, même si elle s'affiche dans un processus structuré et intégré avec des exemples de succès dans d'autres contextes, demeure dépendante de la volonté « opérationnelle » et « institutionnelle » des acteurs impliqués dans son implantation. En fin de compte, qu'elle s'affiche dans un format d'« approche projet » ou d'« approche sectorielle », les effets de son implantation se traduisent autrement, une fois qu'elle arrive au niveau des ressources humaines qui l'utilisent, la mettent en œuvre et la « vulgarisent » dans les divers processus d'apprentissage.

Le figure 5.1 détaille cette double voie qui s'est opérée implicitement dans le transfert de l'APC dans le dispositif de formation marocain et qui est perceptible au niveau des « politiques » et « réformes » adoptées au cours du projet et ultérieurement que ce soit dans un cheminement d'approche-projet ou d'approche sectorielle. Le schéma reprend la figure initiale du cadre de l'échange (figure 2.1.4) en précisant dans l'arborescence à droite l'adaptation locale de l'approche projet qui récupère dans le détail de l'implication des secteurs l'approche sectorielle également. À l'occasion du projet, les intervenants ont expérimenté l'APC à travers une expertise mixte. Le pilotage de ce transfert et les changements qu'il a impulsé s'est effectué avec les canadiens pour passer ultérieurement dans une phase de généralisation avec les autres bailleurs de fonds (Union Européenne).

Figure 5.1
Cadre révisé du transfert de l'APC entre le Québec et le Maroc*



* Le schéma reprend les premiers niveaux du cadre de l'échange (voir figure 2.4, p. 86), le deuxième niveau concerne le transfert du modèle APC.

5.2 Ce que l'on retient de l'analyse conceptuelle (modèle APC)

Les diverses lectures du déroulement du transfert sont éclairées par les modèles retenus en matière de TT. Geisler (1993) a souligné que toute expérimentation de transfert technologique exigeait de tenir compte aussi bien du « processus que de ses résultats ». Le modèle de Cobb et Barker (1992) soulignait aussi qu'il revient au pays qui réceptionne la technologie de choisir d'abord la technologie qui lui est nécessaire en tenant compte impérativement des moyens estimés à son implantation, de la capacité des ressources humaines locales à l'adapter et à se l'approprier. Ces éléments recensés chez tous les répondants rejoignent l'analyse du modèle de TT d'Al-Ghailani et Moor (1995).

Selon ces auteurs, toute initiative de ce type ne peut être réalisée que si une étude au préalable suivant des étapes identifiées (suivant un modèle ou un autre) est effectuée, fournissant ainsi à ceux qui exportent la technologie une idée sur les implications et leur rôle dans le projet et à ceux qui importent ladite technologie une idée précise sur les enjeux, les zones de problèmes à contrôler, les facteurs de succès à développer et l'impact d'un tel changement sur l'organisation aussi bien professionnelle que sociétale.

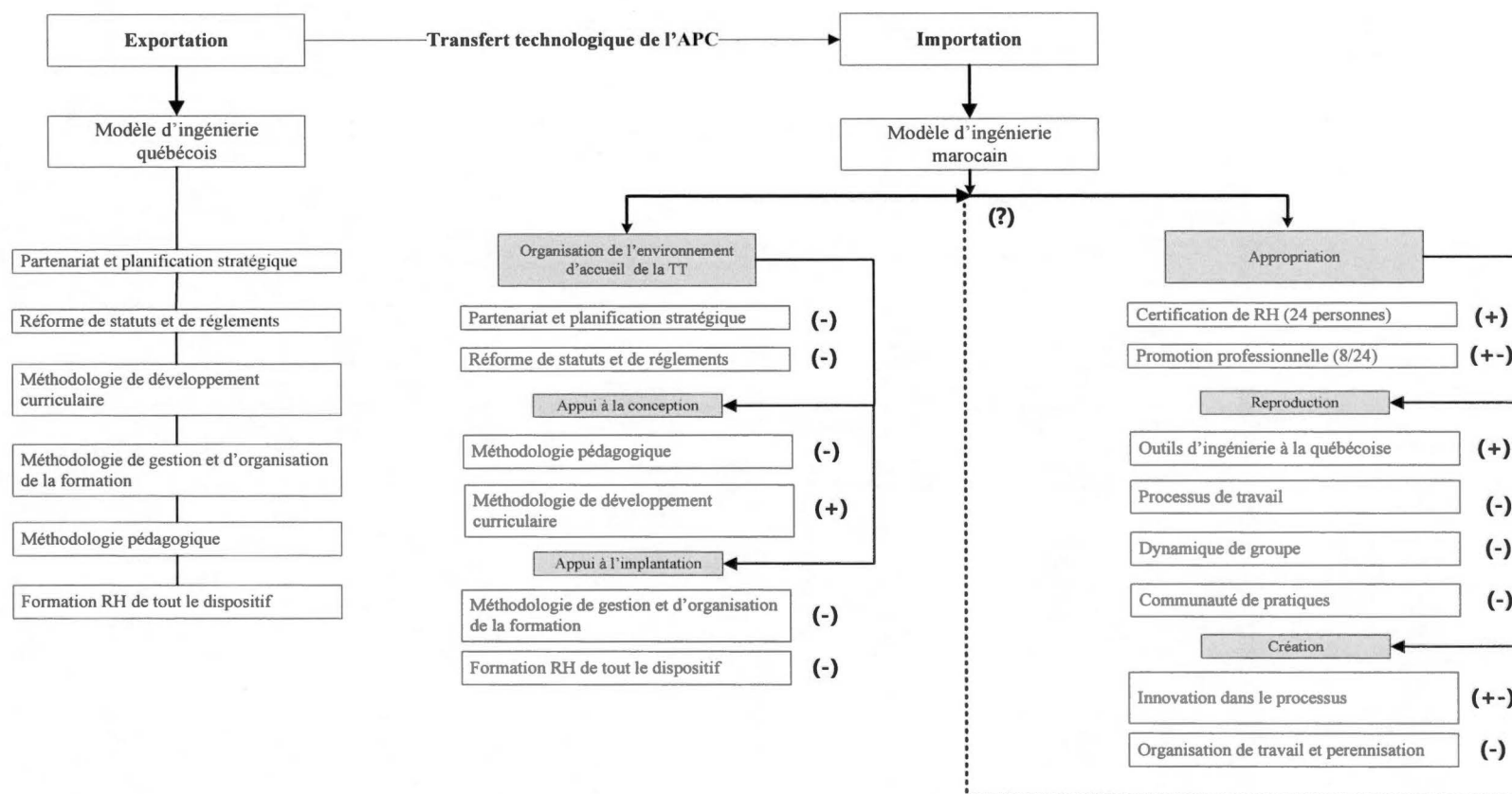
Les répondants ont démontré une connaissance et une conscience vis-à-vis de ces étapes et de ces facteurs. Se rajoute alors une composante de taille qui est constituée, comme l'évoquait déjà Lessard, des « zones de rétroaction » et des « intermédiaires » qui jouent un rôle déterminant aussi bien dans l'acquisition que l'adaptation de la technologie pour qu'elle ait « un sens » et se stabilise dans une cohérence connue et reconnue, surtout quand elle est menée à l'occasion d'une réforme qui adopte la stratégie « top-down/bottom-up » (Pietarinen, Pyhältö et Soini, 2016, p.4).

Il a été difficile de relever dans les rapports ou les déclarations de personnes interrogées un « sens construit » et intégré dans un processus de transfert global entre les diverses parties prenantes ou chez les opérateurs qui ont contribué à réaliser les activités du projet de façon presque « verticale » dans le sens de changement en interne sans forcément chercher une cohérence avec les autres acteurs.

La synthèse des contraintes identifiées par les répondants nous incite à préciser ce qui a fait l'objet de ce transfert; autrement dit, quelle partie de cette technicité fut transposée et à quel niveau d'échec ou de réussite les sujets sont arrivés au bout du vécu de cette expérience. Ces éléments précisent les rapports et les apports relatifs au transfert du modèle APC entre la source et la cible et répondent à la question spécifique de recherche traitant comme mentionné plus haut de l'*appropriation*, *adaptation* et *caractérisation* dudit TT. L'analyse a nourri l'interprétation quant aux caractéristiques du modèle d'ingénierie implanté et a débouché sur la révision partielle du cadre théorique en s'appuyant sur les réponses concernant l'appropriation et la caractérisation dudit transfert. Le schéma 5.2, renvoie à la deuxième partie du cadre conceptuel (2.4)¹⁵. Cette partie précise les contours du modèle d'ingénierie marocain en APC après le transfert, entre deux pôles d'intervention: l'organisation de l'environnement d'accueil, l'appui de l'expertise québécoise (conception et implantation) et l'appropriation du processus par les ressources marocaines pris entre la reproduction du modèle et la création d'un nouveau. Les symboles (+ ou -) marquent les éléments majeurs sur lesquels s'est construit ce rapport d'exportation/importation de la technologie, tandis que le point d'interrogation (?) renvoie à un lien hors notre champ de recherche mais qui serait intéressant à explorer dans des travaux futurs.

¹⁵ La première partie a été retravaillée et reprecisée après analyse dans la section de l'analyse historique (voir aussi figure 5.1)

Figure 5.2
Configuration du transfert de la technologie APC au Maroc



Il ressort d'une telle configuration que l'ingénierie selon l'APC devait dépasser le développement des programmes et agir sur la planification pédagogique, stratégique et réglementaire, les formes variables de partenariats, les moyens et coûts afférents, les flux d'information et l'arrimage qui se fait dans la réalité de l'action pour réussir l'articulation emploi-formation. Ce constat se confirme, selon le témoignage des participants également. L'aspect « inachevé » ou « partiel » est dominant dans les conditions contextuelles d'implantation ou d'appropriation (+ et -).

L'expérience d'implantation demeure une parenthèse relativement réussie qui n'a pas poussé l'ingénierie au stade de généralisation et d'intégration du changement au sein des établissements de formation. L'environnement d'accueil démontre des « manquements » par rapport à l'implantation et marque un néant d'organisation conséquente pouvant se prétendre conforme à l'ingénierie-source.

Les ressources humaines formées dans le projet canadien ou les projets d'assistance technique menés par les autres bailleurs de fonds ont reçu des connaissances et des savoir-faire sur le processus qui touchaient les règles de base à respecter pour chaque étape de développement des programmes (en passant sous silence certaines mentionnées dans notre analyse comparative) sans nécessairement passer dans le peu de cas d'implantations menées dans le cadre du projet à une appropriation de ladite technologie.

L'appropriation proprement dite a mené officiellement à la certification de 24 ressources marocaines sur les différentes phases de développement des programmes selon l'APC (voir les résultats des trois opérations de certification : janvier, mai et septembre 2009). Selon ces résultats, onze (11) personnes ont pu être certifiées comme méthodologues maîtrisant tout le processus dont trois (3) étaient déjà des consultants n'appartenant pas au réseau des établissements qui ont expérimenté et bénéficié du support et l'accompagnement de l'expertise québécoise.

En considérant les populations de ressources humaines ¹⁶ sensés intégrer le processus et s'approprier cette technologie dans le réseau des établissements marocains, nous avons tout lieu de croire que ce transfert n'a pas dépassé le stade d'initiation aux concepts et qu'il est fort ambitieux de prétendre le contraire. Le réseau des acteurs œuvrant aussi bien dans le privé que dans le public, en formation initiale comme en formation continue démontre l'importance de l'écart quantitatif et qualitatif concernant les ressources humaines pouvant « porter » cette ingénierie.

Un des effets inattendus de cette expérimentation et qui reste à l'échelle des retombées jugées « bénéfiques » par les répondants, est la promotion professionnelle que cette expérimentation du transfert a eu sur 8 (huit) parmi les 24 (vingt-quatre) ressources certifiées, selon leur propre témoignage. Le transfert dans le cadre du projet APC a conforté aussi l'expertise québécoise enrôlée dans cet exercice et nombre de répondants interrogés ont souligné cet apprentissage apprécié qui leur a fait découvrir l'ingénierie québécoise dans un contexte de réalisation, plus problématique, loin de ce qui est déjà « établi » après 50 ans de vécu de la réforme au Québec. Si le modèle québécois se présente comme un « tout », l'opération de transfert a donné lieu à un modèle « parcellaire ». Au niveau de l'organisation de l'environnement d'accueil de la nouvelle technologie, des manquements sont identifiés dans la planification stratégique, la précision du leadership et la préparation réglementaire et statutaire. Cette organisation de l'environnement devait s'appuyer sur les outils pédagogiques incluant les programmes de formation révisés ou élaborés et l'implantation qui donnait corps à ces programmes et investissait les efforts au niveau de la gestion et de l'accompagnement des ressources humaines au sein des établissements. Des manquements sont identifiés à ce niveau également.

¹⁶ Selon la Stratégie Nationale de FP 2021, paru en 2015 (p.16) l'offre de formation compte 527 établissements publics, 1417 établissements privés, en plus des centres de formation par apprentissage relevant des entreprises (CFA-IE) ou des organisations de la société civile. Les effectifs des stagiaires ont atteint 380.422 jeunes en 2013/2014, avec un encadrement pédagogique assuré par plus de 18.900 formateurs.

Sur le volet de l'appropriation qui se manifeste par une reproduction dans un premier temps et un effort créatif dans un deuxième temps, seul la certification des RH au bout du projet se démarque comme résultat atteint même si imprévu dans la conception initiale du projet (ACA, 2004). La promotion professionnelle et personnelle des intervenants interrogés ainsi que le seul cas jugé « créatif » d'un établissement ayant implanté l'approche dans le cadre du projet (École supérieure des industries du textile et de l'habillement) sont des résultats « imprévus » dans l'expérience. Les changements attendus sur le processus de travail et son organisation, la création de communautés de pratiques et la dynamique de groupes ne sont pas atteints. Constat est fait que tout ce qui touchait aux dimensions « humaine » et « consensuelle » était problématique. Le modèle marocain est demeuré au bout de l'expérience « manquant » ou « manqué » par rapport au modèle d'ingénierie d'origine.

5.3 Ce que l'on retient de l'analyse relationnelle

Le mandat du DFP paraît poser problème étant donné que par son statut, il ne peut intervenir directement sur les établissements de formation ni avoir de pouvoir « contraignant » pour faire le suivi opérationnel des chantiers d'ingénierie et pour généraliser l'approche. Le conflit latent avec l'OFPPT, qui n'a pas explicitement rejeté l'approche, ni approuvé son implantation dans le cadre du projet, la discontinuité des travaux d'ingénierie qui dépendent également des apports de la coopération internationale et la dépendance du DFP au niveau du terrain, des divers intervenants et parties prenantes, traduisent une dynamique « boiteuse » dans le flux des échanges. Cette situation est le reflet de la dynamique relationnelle de l'époque où le projet d'implantation du processus (2003-2009) a été réalisé.

Aussi, la culture de la communication, la concertation, la recherche consensuelle, l'implication partenariale sont des « pratiques » nouvelles dans une structure qui garde les traits classiques de l'administration traditionnelle. L'implantation de l'approche par compétences est intervenue dans une vision globale de la réforme et plusieurs autres expériences (hormis le Québec) confirment que le partage, la communication et la compréhension commune des révisions à opérer est une des clés de réussite de toute réforme en éducation et formation. Dans l'exemple récemment documenté de l'expérience finlandaise en gestion de réforme en éducation et formation, les auteurs (Pietarinen, Pyhältö et Soini, 2016) analysent le cas en insistant non seulement sur la dynamique verticale des décisions mais du « faire-sens » entre les niveaux d'intervention. La réforme s'est installée aussi dans la durabilité des changements qu'elle apportait pour maintenir la cohérence et la cohésion sociales. Le partage de compréhension à chaque étape critique franchie dans la construction de ce « sens » ainsi que la divergence contrôlée de l'interprétation des changements advenus mettent en avant l'obligation de coordination des apports des diverses parties prenantes au niveau exécutif surtout (enseignants et formateurs en classe) :

Prior literature on large-scale curriculum reform suggests that an implementation strategy that uses an extensive knowledge-sharing mechanism that strives to fit the new information into existing knowledge and beliefs, related to the evidence-based improvements needed in the curriculum (Fullan, 2007) and perceived ownership (Priestley, Edwards, Priestley, & Miller, 2012) requiring shared sense-making (e.g. Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2009), is a central precondition for the success of reform. p.2¹⁷

¹⁷ « Les écrits relatifs à l'implantation, avant la réforme du curriculum à grande échelle suggèrent que la stratégie de mise en œuvre qui utilise un mécanisme de partage des connaissances approfondi, qui vise à adapter les nouvelles informations dans (...) les savoirs et croyances existants, en lien avec les améliorations (...) nécessaires dans le programme (Fullan, 2007) et les appropriations perçues (Priestley, Edwards, Priestley, et Miller, 2012) exigeant un faire-sens partagé (par exemple, Hargreaves, Lieberman, Fullan, et Hopkins, 2009), est une condition préalable essentielle pour le succès de la réforme » [notre traduction]

Pour le cas du Maroc, même si les mécanismes de suivi et de pilotage ont été mis en place sur l'initiative du DFP, indépendamment de l'institution qui a piloté la réforme (Ministère de l'éducation marocain), ces cheminements de « création de sens » par la collaboration dépendaient de l'occasion de réalisation d'un projet, d'une étude, d'un évènement ou du concept en vogue à l'époque et qui tournaient tous autour de la création du changement par la valorisation des compétences, la réponse au marché du travail et le renouveau curriculaire. Les opérateurs de formation concernés ont certes adhéré à cette vague de modernisation des systèmes de formation et d'éducation mais ils n'ont pas su dépasser leurs différends et leurs différences de fonctionnement, ni ont cherché un rapprochement « organique » et organisationnel qui créeraient du sens dans l'opérationnalisation des décisions prises. Les dysfonctionnements ont été plus exacerbés dans la résistance même au changement qui s'est traduite en rejet « détourné » dans l'accueil du transfert. La non-fluidité des relations entre institutions (opérateurs public/privés; professionnels/opérateurs; ministères sectoriels/réseaux d'établissements et DFP) a freiné sensiblement le transfert de la technologie en créant des poches de résistance au changement et en minimisant la participation d'une catégorie importante dans la mise en œuvre et l'appropriation : les formateurs et enseignants de tout le réseau des établissements par qui la création du changement est possible. La configuration d'un partenariat qui se construit et se stabilise graduellement dans le technique, l'économique et le pédagogique n'a pu se réaliser dans l'ambiance de divergence d'intérêts puisque la compréhension et l'implantation d'une telle technologie impliquaient un haut niveau de collaboration et l'introduction de la culture consensuelle, pas forcément recherchée dans le contexte local. De l'expérience québécoise (Lessard, 2008) ou le cas avancé de la Finlande (Pietarinen, Pyhältö et Soini, 2016), il ressort que la dynamique relationnelle change aussi les relations de pouvoir à travers des politiques d'opérationnalisation de la réforme plus affinées au niveau de la stratégie « top-down/bottom-up » (de haut en bas et de bas en haut) sans mettre de côté les connaissances expérientielles des intervenants dans l'appropriation.

This means (...) appreciating the understanding and experiences of all those involved in and affected by the change and, based on the knowledge of these views, exercise transparent and participatory leadership, such as developing structures to foster participation and optimal use of expertise among stakeholders (Pietarinen, Pyhältö et Soini, 2016, p.4)¹⁸

L'implantation de l'approche par compétences dans 6 établissements pilotes relevant de 6 secteurs identifiés démontre la particularité du contexte dans lequel est intervenue la coopération canadienne pour créer un changement « déterminant » en phase avec les ambitions de la réforme mais en complet déphasage par rapport à la dynamique relationnelle existante entre les institutions. Aussi, les actions menées ont couvert un large éventail des activités du dispositif; de la prestation en ingénierie curriculaire (aspects opérationnel) à la modernisation des structures administratives afin d'aligner la cohérence et le fonctionnement du système au Maroc avec les exigences de l'approche par compétences sans qu'un leadership effectif soit reconnu à l'égard du DFP qui supervisait les travaux du projet dans la dynamique des échanges. Ce sont des faits qu'attestent aussi bien les rapports que les événements advenus lors de la réalisation du projet sur les 6 ans de son vécu et selon les divers témoignages recueillis qui reviennent tous sur le « porteur de la réforme » et le conflit concurrentiel entre institutions.

La modernisation de la formation professionnelle, enjeu majeur pour l'ensemble du système, s'est largement réalisée en l'absence de directives claires d'opérationnalisation de la réforme. Ce virage vers l'APC est une véritable révolution qui agit aussi bien sur les mandats des administrations que sur les mentalités dans l'organisation du travail au sein même de ces administrations. Le changement attendu confronte les valeurs pédagogiques des formateurs qui ont à appliquer une telle approche dans leurs classes et leurs ateliers et confronte

¹⁸« Cela signifie (...) apprécier la compréhension et les expériences de tous les acteurs impliqués et concernés par le changement et, sur la base de la connaissance de ces points de vue, exercer un leadership transparent et participatif, comme le développement de structures pour favoriser la participation et l'utilisation optimale de l'expertise entre les parties prenantes » [notre traduction]

également les principes administratifs des gestionnaires du système qui ont à appuyer les restructurations qui en découlent. Un changement aussi important ne peut se réaliser sans résistance prévisible mais il ne peut aussi survivre à une dynamique relationnelle minée et conflictuelle. La nécessité de préparer et sensibiliser les ressources humaines qui seront touchées par ce transfert est déterminante, à ces différents moments (début, en cours, fin). Pour le projet, elle ne s'opère qu'à la fin du projet dans la rubrique des activités « ad hoc » même si la planification initiale avait minimisé son importance pour la réussite de l'implantation, tablant sur l'adhésion collective au processus. Les initiatives de sensibilisation, de formation et de formation-action sont intervenues courant pratiquement la dernière année du projet.

Dans le discours des répondants, l'expérience a démontré les faiblesses de l'institution et l'écoute participative qui fait défaut dans les échanges « humains » ou les résultats « professionnels » attendus. Toutes les actions-réactions qui relèvent de la technicité et la créativité des « exécutants » dans l'entreprise de transfert ont cédé la place à la conformité au discours officiel sans explorer la richesse de l'apport des agents, acteurs premiers du changement (formateurs, pédagogues, gestionnaires, cadres administratifs, etc.). La coordination au niveau de l'appropriation de l'approche, l'adaptation au contexte culturel local par ces agents et la préparation des RH par la formation (accompagnement, formation-action, formation technico-pédagogique), reviennent souvent dans les déclarations comme prioritaires, l'action d'ingénierie curriculaire est au second plan, alors que dans le discours officiel, ce sont les outils méthodologiques et l'ingénierie de développement des programmes selon l'APC qui sont présentés comme le résultat-phare de toute l'opération de transfert de l'APC, la dimension humaine est reléguée au second plan ou posée comme « problématique » récurrente (voir tableau 4.4). Il ressort des analyses historiques et conceptuelles que les rapports sociaux et les relations entre les différents acteurs sont essentiels pour comprendre le déroulement de la mise en œuvre d'une réforme. Que l'approche par compétences soit souple ou rigide,

complexe ou simplifiée dans ses pratiques, ce sont les agents qui se l'approprient et la mettent en pratique au niveau de l'exercice quotidien de leur métier et dans le cadre de leur pouvoir décisionnel qui concrétisent le changement qu'elle provoque et le « sens » qui en est construit.

CONCLUSION

Les expériences de transfert de technologies entre les pays du Nord vers les pays du Sud soulignent diverses difficultés d'adaptation et d'implantation que ce soit en milieu industriel (délocalisation de grandes entreprises) ou d'éducation et de formation (ingénierie et réformes). D'après les écrits consultés, le succès ou l'échec est tributaire des ressources humaines qui mettent en œuvre ou s'approprient ces connaissances et savoir-faire. Le rôle et responsabilités des gouvernements impliqués deviennent alors déterminants dans la réflexion sur la « pertinence », le « choix » et la « planification des coûts » afférents à une telle initiative.

Tout processus importé, présenté comme modèle ou comme solution factuelle, doit se soumettre à une analyse objective accompagnée de simulations et de scénarios tenant compte des variables et des états de la société d'accueil. Les ressources et moyens de ces pays ne permettent pas, en l'occurrence, d'opérer des « coups d'essai » et d'accuser des échecs répétitifs qui peuvent à moyen ou long terme nourrir chez les individus, à quelque niveau de responsabilité qui soit, un désengagement dans la responsabilité sur le résultat. Les pays du Maghreb, en faisant le choix d'aller vers des réformes importantes au sein de leur système de formation et d'éducation respectifs, relèvent un défi, certes vital pour leur survie, mais mettent-ils aussi les moyens humains et matériels nécessaires pour consolider ce choix et l'inscrire dans la durée ? De la présente recherche qui traite du cas marocain d'implantation de l'APC, la réponse est largement nuancée.

Au niveau de l'implantation, le recensement des problèmes rencontrés indique un transfert « partiel » qui n'a touché qu'une partie de la technologie, puisque l'enjeu

majeur auquel la solution de l'approche répond à la base n'a pu être frontalement traité : adéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail.

Une réforme vit à travers la pérennité des structures et agents qui la « portent » et lui donnent un « sens ». Elle prend fait et forme aussi par « l'ingéniosité » qu'ils mettent à l'opérationnaliser. Elle ne peut se limiter à la compréhension d'une « élite » ni s'arrêter au niveau de l'évaluation des contraintes qui peuvent la rendre caduque. Le cas de l'approche par compétences et des difficultés rencontrées lors de son implantation démontrent que la préparation du milieu d'accueil et le rapprochement de deux types d'organisation de travail qui impliquent également des schémas de « penser » des participants à l'expérience n'est pas chose évidente mais à construire avant, pendant et après le projet. Si l'institution doit se donner les moyens de son ambition (le cas de la réforme de l'éducation et de la formation au Maroc), encore faut-il que lesdits moyens soient intelligemment gérés pour permettre aux ressources humaines de porter le poids des changements et de les intégrer définitivement. L'expérimentation menée dans le cadre du projet interroge aussi les processus d'aide internationale qui se doivent, présentement plus que jamais, être repensés et structurés pour contribuer à un changement plus qualitatif (nature de l'accompagnement) que quantitatif (montant des subventions).

Les limites de notre recherche ne nous ont pas permis d'analyser les articulations étroites qui s'opèrent dans le cadre d'une réforme ou d'une politique d'éducation et de formation. Il aurait fallu avoir plus de temps et élargir notre échantillon à d'autres acteurs, comme par exemple, d'autres bailleurs de fonds, d'autres institutions impliquées dans cette chaîne de changements (ministère de l'éducation et de l'emploi) et surtout à davantage d'opérateurs de formation qui ont vécu l'expérimentation dans le cadre d'autres projets ou plans de développements au niveau central et au niveau des établissements.

Appendice A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS À CHAQUE PARTICIPANT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

«Analyse de l'usage de l'approche par compétences du Québec au Maroc (FPT) : un cas de transfert d'une ingénierie de formation»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Fatima Zahra El Hirech

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation, profil avec mémoire (éducation et formation des adultes) / 1872

Adresse courriel : el_hirech.fatima@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514 465 4989

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Le présent projet de recherche porte sur l'analyse du cas de transfert de l'approche par compétences de son contexte d'origine du Québec vers le Maroc. Il se déroule sous la responsabilité de Fatima Zahra El Hirech, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. La recherche est supervisée par monsieur Pierre Doray, professeur-chercheur au Département d'éducation et formation des adultes, de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche permettra d'apporter de nouvelles connaissances sur les processus de transferts de connaissances et savoir-faire techniques et pédagogiques ainsi que le rôle et le vécu respectifs des acteurs et bénéficiaires lors de l'implantation de l'approche par compétences dans le dispositif de Formation Professionnelle et Technique (FPT) au Maroc. Cette recherche vise à éclairer par la restitution des expériences professionnelles dans le cadre de l'implantation de l'approche par compétences le processus de transfert entre le pays source (Québec) et le pays cible (Maroc). Ledit processus est décrit à travers le témoignage des sujets participants qui ont vécu l'expérimentation d'implantation et ont géré ses difficultés de mise en œuvre.

Le projet de recherche se déroule en deux phases : une phase d'exploration documentaire et une phase d'entretiens individuels.

La phase d'exploration de la littérature et de la documentation sur le projet fournit une information sur les résultats réalisés dans le cadre de transfert des compétences entre les experts québécois et les ressources marocaines qui ont participé concrètement à l'élaboration et l'implantation

des programmes en APC. La phase d'entretiens individuels à laquelle vous êtes invité(e) à prendre part vise à décrire votre expérience de cette implantation dans le cadre des fonctions que vous avez occupées pendant la durée du projet. Le projet de recherche vise également à comprendre comment s'est opéré le transfert d'expertise entre les ressources québécoises et marocaines. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de M. Pierre Doray, professeur au département de la Faculté des sciences de l'éducation. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 3382 ou par courriel à l'adresse : doray.pierre@ugam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant que participant, vos attentes face au projet ainsi que le sens que vous donnez à votre contribution envers la recherche. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure plus ou moins 15 mn de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à définir à votre convenance. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la vision qu'ont les participants des processus de transfert en technologie éducative et des diverses adaptations à réaliser de part et d'autre lors de projets similaires. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il s'avère que votre bien-être est en jeu.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et son directeur de recherche, M. Pierre Doray, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche sans avoir à vous justifier. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Note : Vous avez tout aussi bien la liberté d'arrêter de répondre aux questions sans avoir à vous justifier, en cas de réel embarras sans aller loin dans le témoignage.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 465 4989 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche (514) 987-3000 # 3382 des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet :

Fatima Zahra El Hirech
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal
el_hirech.fatima_zahra@courrier.uqam.ca

Date :

Appendice B

GUIDE D'ENTRETIEN

Le guide d'entretien suivant est une version adaptée du « PROTOCOLE D'ENTRETIEN » donné comme exemple dans l'ouvrage de madame Louise Gaudreau (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. P.135.

Guide d'entretien
Accueillir ou saluer chaleureusement le répondant et faire les présentations Il sera expliqué au répondant tous les éléments relatifs aux : • But de l'entretien : l'objectif de l'entretien est de connaître votre point de vue général d'abord sur l'objet de la recherche « transfert de l'approche par compétences dans le dispositif de formation professionnelle et technique marocain » et ensuite nous irons vers la restitution de votre propre expérience dans le cadre de vos responsabilités dans la mise en œuvre et l'application de cette nouvelle technologie éducative. Votre point de vue et votre vécu nous intéressent et apporteront un éclairage nouveau sur les méthodes de transfert de technologie d'éducation et de formation et les meilleures pratiques qui garantissent le succès d'un tel transfert. Ceci servira à retracer ce transfert et de décrire le processus. L'échange ne sert nullement à vous évaluer mais de décrire le vécu d'une expérience d'implantation en ingénierie de formation dont l'objet est l'APC. • Le déroulement de l'entretien se fera à travers : - Des questions posées - Une durée d'entretien de, à peu près, 1h 15 mn - L'enregistrement pour les besoins de transcription ultérieure et de traitement - Le respect de la déontologie : - Anonymat et codification de l'identité du répondant - Confidentialité - Droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice • Des extraits de ce que vous direz pourront servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur votre identité personnelle

- Le cas échéant et si nécessité se fait de divulguer votre identité, une demande vous sera communiquée à ce propos et aucun dévoilement ne pourra se faire sans votre consentement verbal et écrit à ce niveau
- Si vous avez des questions, je me tiens à votre disposition pour y répondre en tout temps

Dès fin de l'entretien, remerciements et départ du répondant, il sera procédé à la transcription de l'entretien sous un numéro de code attribué au répondant avec la date de l'entretien.

Il sera inscrit aussi sur le verbatim si le consentement du répondant a été donné pour illustrer avec certains extraits de son discours les analyses et interprétations des données dans la phase de traitement et d'exploitation.

Il sera récupéré séance tenante la partie relative aux questions et renseignements identitaires indépendamment du questionnaire ainsi que le formulaire de consentement signé par le sujet.

Quelques gestes organisationnels aussi s'imposent :

- Vérification du matériel d'enregistrement
- Vérification si le répondant est prêt pour l'entretien; si oui commencer l'enregistrement
- Pendant l'entretien, si une réponse ne paraît pas assez claire, nous ferons une reformulation de l'idée exprimée pour confirmation et le cas échéant, demanderons des explications ou des exemples pouvant illustrer et préciser le propos.
- À chaque fin de réponse, il sera vérifié si le répondant a fait le tour de son idée ou s'il a autre chose à rajouter.
- Il sera vérifié au fur et à mesure que l'entretien avance si le répondant veut continuer l'entretien.

N.B

Le formulaire de consentement sera récupéré avant le commencement de l'entretien

Guide d'entrevue

- 1- Rappel des objectifs de la recherche et de la contribution et témoignage attendu du répondant
- 2- Quel rôle avez-vous joué durant le déroulement du projet d'implantation de l'approche par compétences au Maroc (entre 2003 et 2008)?

Développement :

- 3- En quoi consiste selon vous l'approche par compétences ?
- 4- Pourquoi, à votre avis, l'a-t-on choisie pour l'implanter dans le dispositif de FPT au Maroc ?
- 5- Quelles sont les principales étapes dont vous pouvez témoigner de ce projet ?
- 6- Selon vous, comment le projet s'est-il déroulé ?

- 7-** Quels sont les défis majeurs, d'après vous, que pose cette approche dans son contexte initial (Québec) et dans son contexte d'accueil (Maroc)?
- 8-** Quelles contraintes pose l'implantation d'une telle approche ?
- 9-** Dans le cadre de vos fonctions, quels sont les avantages que vous relevez dans un tel transfert (implantation de l'APC) ?
- 10-** Dans le cadre de vos fonctions à l'époque ou présentement, quels sont les insuffisances que vous relevez dans un tel transfert (implantation de l'APC) ?
- 11-** Selon votre expérience, qu'est ce qui permet une appropriation complète et réussie de l'approche par compétences ?
- 12-** A votre avis, comment se caractérise l'implantation de cette approche dans le dispositif de FPT marocain ?
- 13-** Quelles devraient être les actions prioritaires à entreprendre par les différents partenaires dans le cadre d'un transfert de technologie d'éducation et formation ?

Conclusion :

- 14-** Souhaitez-vous rajouter quelque chose sur une des questions abordées ?
- 15-** Je vous remercie de votre précieuse collaboration et reviendrai vers vous pour un résumé des résultats de la recherche après traitement et analyse.
- 16-** Si des éléments relatifs à la divulgation de votre identité sont avancés, nous vous contacterons et ne procéderons à aucun dévoilement sans votre consentement écrit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence Canadienne d'Appui (CIDE). (2004). *Plan de mise en œuvre du projet d'appui à l'implantation de l'approche par compétences en vue de sa généralisation à l'ensemble du système de formation professionnelle au Maroc (PMO année 1)*. Version définitive, [Rapport], Maroc, documentation interne non-publique.

Agence Canadienne d'Appui (CIDE). (2009). *Rapport final du projet d'appui à l'implantation de l'approche par compétences en vue de sa généralisation à l'ensemble du système de formation professionnelle au Maroc*. Version définitive. [Rapport], Maroc, documentation interne non-publique.

Agence Canadienne de Développement International, Direction régionale Afrique du Nord et Moyen-Orient. (2002). *Mise à jour Stratégie de coopération 2003-2010. Pupitre Maroc*. [Rapport final], Gatineau. Récupéré de <http://www.ambamaroc.ca/Nouveau/Maroc-Canada/StrategieMaroc-Canada.pdf>

Agence Canadienne de Développement International. (2012). *Rapport Statistique sur l'aide Internationale*. Année financière 2010-2011. [Rapport final], Gatineau. Récupéré de http://www.international.gc.ca/development-developpement/assets/pdfs/statistical_report_2010-2011_fra.pdf

Albert, Guy Ann. (2013). *Le système scolaire québécois et l'ingénierie de la formation professionnelle et technique*. Communication présentée à l'occasion de la visite d'une délégation marocaine, Québec, en date du 10 octobre 2013.

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, vol. 32(1), 26-56. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Al-Ghailani, H.Het Moor, W.C (1995). *Technology Transfer to developing countries*. International Journal of Technology Transfer, Vol 10, n° 7-8, 687-703.

Amin, S. (1976). *L'impérialisme et le développement inégal*. 193 p.

Asante, A. B. (1997). *Le développement des PME à travers le transfert de technologie dans le contexte ghanéen : le cas de GRATIS (Ghana Regional Appropriate Technology Industrial Service)*. (Mémoire de Maîtrise en gestion des PME et de leur environnement). Université du Québec à Trois-Rivières.

Bailly, M et Dufour, P. (2002). *L'aide au développement à l'heure de la mondialisation*, «s.l.», Éditions Milan, Toulouse, 63 p.

Balandier, G (1952). Contribution à une Sociologie de la Dépendance. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Éditions Presses Universitaires de France, vol. 12, Chapitre XII, p. 47-69. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/40688799>

Balandier, G. (2005). *Civilisation et Puissance*, Paris, Éditions de l'Aube, «s.p.».

Balandier, G. (2001). La situation coloniale. Approche théorique, Extraits. *Les Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 110, janvier-juin 2001, Paris, Éditions Stock, p. 9-29.

Banque Africaine de Développement (2000). *Politique sectorielle en matière d'éducation*, [Rapport], «s.l.», Éditions OCOD, 55 p., Récupéré de <http://www.afdb.org/fr/documents/document/education-sector-policy-paper-espp-27135/>

Banque Africaine de Développement. (2013). *Rapport d'évaluation du Programme d'appui à l'adéquation Formation-Emploi (PAAFE)*, [Rapport], «s.l.», Éditions OSHD, 39 p., Récupéré de [http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/Maroc%20Programme%20d%E2%80%99appui%20%C3%A0%20l%E2%80%99ad%C3%A9quation%20Formation-Emploi%20\(PAAFE\)%20-%20Rapport%20d%C3%A9valuation.pdf](http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/Maroc%20Programme%20d%E2%80%99appui%20%C3%A0%20l%E2%80%99ad%C3%A9quation%20Formation-Emploi%20(PAAFE)%20-%20Rapport%20d%C3%A9valuation.pdf)

Banque Mondiale. (2007). *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'Éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. [Rapport synthétique], Washington Banque Mondiale, Récupéré de http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Summary_FRE.pdf

Banque Mondiale (2010). *Cadre de partenariat stratégique pour le royaume du Maroc 2010-2013*, [Rapport], «s.l.», Document de la Banque Mondiale, 170p. http://www.idefie.org/IMG/pdf/strat_bm_maroc.pdf

Baribeau, C et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p. 23-45. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1016748ar>

Beaudin, É. (2011). *La création des cégeps. Le Rapport Parent et les débats parlementaires de 1967*. [PDF], Assemblée Nationale, Récupéré de www.fondationbonenfant.qc.ca/stages/essais/2011Beaudin.pdf

Bélanger, P. (1977). L'éducation des adultes au Québec ou le projet difficile d'une éducation permanente. *L'éducation permanente*, n°38, mars-avril. [PDF], Récupéré de www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/...adulte.../41-7018.pdf

Bélanger, P et Kayembe, N-B. (1987). *L'éducation des adultes au Collégial, en état de développement ?*, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, Conseil des Collèges, Québec, 88p.

Bélanger, P., Ann Hart, S et Tousignant, S. (2011). *La formation et le développement des compétences dans les PME montréalaises, CIRD pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Communication présentée à l'Université du Québec à Montréal.

Bell, D. (1974). *Vers une société post-industrielle*. Paris, Éditions Laffont, «s.p.».

Bell, D. (1976). *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, PUF, «s.p.»

Benkerroum, M. et El Yakoubi, D. (2006). *La formation professionnelle au Maroc, éléments d'analyse des réformes et des résultats des cinquante années d'indépendance*. [Contribution au Rapport du cinquantenaire], Maroc, Rabat, p. 245-282.

Bernier, C. (2011). Formation et employabilité. *Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Les presses de l'Université de Laval, Québec, 195 p.

Bernier, C (2011a). *Formation et employabilité*, Québec , Presses de l'Université Laval, Québec, 197 p.

Bissonnette, S., Gauthier, C., et Richard, M. (2005). *Proposition d'un modèle d'ingénierie pédagogique basé sur les recherches en efficacité de l'enseignement*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Ottawa, Récupéré de <http://www.crifpe.ca/publications/view/6968>

Blais, M., et Martineau, S (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherche qualitatives*, 26(2), p. 1-18.

Boismenu, G., Dlaphe. R., et Ducatenseiler, G. (1989). Le transfert technologique : importation et formes d'accès. *Recherches sociographiques*, vol. 30, n° 3. p. 351-374. Publications Érudit. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/056468ar>

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris, Le Seuil, 277 p.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris, Le Seuil, 318 p.

Bouthat, A. (1989). Modalités et effets du transfert technologique par les firmes multinationales : L'évolution du contexte dans les pays en développement, [Note]. *Études internationales*, vol. 20, n° 4, p. 817-836.

Bouthat, A. (1991a). *Relations technologiques internationales. Mécanismes et enjeux*, Lyon, Éditions Presses Universitaires de Lyon, 185 p.

Bouthat, A. (1991b). *Les transferts internationaux de technologie*, Lyon, Éditions Presses Universitaires de France, 270 p.

Boutin, G. (2004/1). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique.

ERES Connexions, n° 81, p. 25-41.

Brien, R. (1997). *Sciences cognitives et formation*, Presses de L'université de Québec, Sillery 254 p.

Brown, S. (2013). *Killing CIDA : The Wrong Solution to Real Problems*. [Blogue du CÉPI], Récupéré le 25 mars de <http://cips.uottawa.ca/killing-cida-the-wrong-solution-to-real-problems>

Bülles, A-C et Kindornay, S. (2013). *Au-delà de l'aide : un plan pour la coopération internationale canadienne*. [Rapport de recherche], L'institut Nord-Sud, 49 p.

Chedati (B.). 2006. « Les cycles d'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant quelle efficacité ? Quelle équité ? À quels coût ? ». Contribution au *Rapport du cinquanteaire*, Rabat, p. 105-158.

Centre international d'études pédagogiques (CIEP). (2010). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Études sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, [Actes du séminaire final ; PDF], France, Valérie Tehio, 10-12 juin 2009, 158 p. Récupéré de www.ciep.fr/sites/default/files/.../publi.../actes-reformes-curriculaires.pdf

CIEP, MAEE, GBAD, OIF et AFD. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [Rapport final], version 1, 222 p.

Cliche, V. (1995). Une commission de 15 membres, *Le Soleil*, 10 avril 1995, A7. *Le Devoir*, A1, Montréal, 11 avril 1995, p. A1-A2.

Cobb, S. L et Barker, T. S. (1992). A model of Cross cultural Training in The Transfer of Technology. *The journal of Technology Transfer*. Volume 17, Issue n° 4, p. 8-15.

Collerette, P. (1997). *L'étude de cas au service de la recherche*. N°50 – Septembre. Recherche en soins infirmiers, [PDF] 8 p., Récupéré de <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/50/81.pdf>

Commission Européenne. (2014). *European Neighbourhood and partnership instrument, Morocco, strategy paper 2007-2013*, [PDF] Maroc, Union Européenne, 38 p., Récupéré de http://eeas.europa.eu/enp/pdf/pdf/country/enpi_csp_morocco_en.pdf

Confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM). (2012). Formation professionnelle. Stratégie de développement à l'horizon 2020. [PDF] *Magazine d'informations*, n° 16-Mars 2012. 82 p., Récupéré de www.cgem-mag.ma/upload/archive/cgemmag_01_2012.pdf

Commission Spéciale Éducation Formation (COSEF). (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation. Texte de 2000*. [Rapport], Maroc, Éditeur, 81 p., Récupéré de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco%20Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, [Rapport], Josée Roy, Bibliothèque nationale du Québec, 136p., Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../Avis/50-0413.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2014a). *Rapport analytique. Mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis*, [Rapport Analytique], Royaume du Maroc, Instance nationale de l'évaluation du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 180 p., Récupéré de www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2014b). *Résumé du rapport analytique. Mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis*, [Rapport Analytique], Royaume du Maroc, Instance nationale de l'évaluation du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 27 p.

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2014c). *Atlas graphique et cartographique de la décennie de la charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013*, [Atlas], Rabat, Instance nationale de l'évaluation du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 145 p.

Conseil supérieur de l'Enseignement. (2008a). *État et perspectives du système d'éducation et de formation*, volume 1 : Réussir l'école pour tous. [Rapport annuel], Rabat, Publication CSE, Récupéré de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco_Premier_rapport_Conseil_Superieur_Enseignement_voll.pdf

Conseil supérieur de l'Enseignement. (2008b). *L'université marocaine en processus d'autonomisation*, [Étude critique], Maroc, Publication INE/CSE, 108 p., Récupéré de http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers13-07/010059291.pdf

Conseil supérieur de l'Enseignement. (2009). *Programme national d'évaluation des acquis*. [Rapport synthétique], Rabat, Publication CSE, Récupéré de http://www.csefrs.ma/pdf/rappor_synthetique_VF.pdf

Couillard, M, Doray, P, Tremblay, D. G, et Landry, C. (2001). Analyse d'une instance nationale de planification de la formation professionnelle et technique : le comité des programmes de l'enseignement professionnel et technique, *Publication du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Groupe de recherche en formation Emploi (GIRFE)*, Montréal, 34 p.

Couret, A., Igalens, I. et Penan, H. (1995). *La certification*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je?. 128p.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le seuil, 382 p.

Crozier, M et Fiedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Le seuil, 500 p.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). (2004). *Cadre méthodologique d'élaboration des programmes selon l'approche par compétences*, [Rapport], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 49 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?1

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes selon l'approche par compétences*, [Rapport], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 49 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de rédaction d'une épreuve de connaissances pratiques*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 27 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de production d'un Guide d'Évaluation*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 28 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de production d'un Guide d'organisation pédagogique et matérielle*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 33 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de production d'un Programme de formation*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 37 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de production d'une Étude sectorielle*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 59 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de production d'un Référentiel de compétences*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation

Professionnelle, 56 p., Récupéré de
www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide conception et de production d'une Analyse de situation de travail*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 63 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide de conception et de production d'un module*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 75 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2009. *Guide d'implantation d'un programme de formation selon l'Approche par compétences*, [Guide], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Secrétariat d'État Chargé de la Formation Professionnelle, 89 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2015. *Stratégie nationale de la formation professionnelle. La formation partout, pour tous et tout au long de la vie*, [Rapport final et document interne non public], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 196 p., Récupéré de www.albacharia.ma/xmlui/.../0936Cadre%20méthodologique.pdf?...1.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2012. *Étude sur l'élaboration d'une vision stratégique de développement de la formation professionnelle à l'horizon 2020 (document synthèse du diagnostic et du benchmark)*, [Rapport Roland Berger consultants/document interne non public], Royaume du Maroc, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 69 p.

Département de la Formation Professionnelle (DFP). (2013a). *Rapport d'activité*, [Rapport], Département de la Formation Professionnelle, publications DFP, 85 p., Récupéré de <http://www.dfp.gov.ma/publications/270-rapport-dactivite-du-dfp-2013-.html>

Département de la Formation Professionnelle (DFP). 2014. *Rapport d'activités sur la promotion et la mise à niveau du secteur de la formation professionnelle privée au titre de l'année 2014*. [Rapport], Département de la Formation Professionnelle, publications DFP, 76 p., Récupéré de <http://www.dfp.gov.ma/planification-et-evaluation/etudes.html>

Département de la Formation Professionnelle (DFP). (2013b). *Rapport sur les bilans des activités des établissements de formation professionnelle privés*, [Rapport interne], Rabat, DFP, 63p.

Deschenaux, F et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif?, *Recherches qualitatives*, vol. 27(2), p. 5-27. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Deslauriers, J.-P et Kérisit, M. (1997). *Le devis de recherche qualitative*. Dans J. Poupart, J.-P, Deslauriers, L.-H. Groulx, A, Laperrière, R, Mayer et A. P, Pires (Éds.). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 85-109.

Després-Poirier, M. (1995). *Le système d'éducation du Québec*, 2e édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 324 p.

Développement des Ressources Humaines Canada. (2001). *Classification nationale des professions*, [Base de données], Canada, Gouvernement du Canada, 9619 p.

Doray, P. (2014). *50 ans de formation professionnelle et technique au Québec : entre scolarisation et professionnalisation*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, «s.p.».

Doray, P, Ménard, L et Adouane, A (mars 2008). La prise en charge des transitions éducation-travail (école-emploi) au Québec. *Voies d'accès au marché du travail*, [Rapport de recherche des RCRPP] n°7, Ottawa, 64 p., Récupéré de www.cprn.org/documents/49521_FR.pdf

Doray, P et Maroy, C. (2008a). Les nouvelles politiques d'éducation et de formation. *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/socsoc/2008/v40/n1/>

Doray, P et Bélanger, P. (2005/1). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. De Boeck Université. *Éducation et sociétés*, n° 15, p. 119-135.

Doray, P, Levesque, M, et Bayero, D. (2009). *L'Évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002, un regard croisé Québec Canada*, UQAM, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Montréal, 94 p., Récupéré de http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/DGARES_etude_evolution_formation_adultes_1997-2002.pdf

Doray, P, Tremblay D. G. (2001). Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation, *Publication GIRFE*, Montréal, novembre 2001, «s.p.».

Doray, P et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés*, vol n° 23, 1, p. 87-107.

Dufour, S, Fortin, D et Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales*.

L'approche monographique et les méthodes qualitatives, Montréal, les Éditions Saint Martin, 183 p.

Dufour, C et Larivière, V. (2015). *Méthodes de recherche en sciences de l'information*, Cours d'hiver 2015, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal.

Dussault, J. (1988). *Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle*, ministère de l'Éducation (MEQ), Direction générale de la formation professionnelle. «s.p.».

Elmajid, Z. (2003). Un projet politique majeur. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 34, p. 63 73, Récupéré le 17 octobre 2012 de <http://ries.revues.org/1638>

Emmanuel, A. (1969). *L'échange inégal – Essai sur les antagonismes dans les rapports internationaux*, Paris, Éditions F. Maspero, 364 p.

European Training Fondation (ETF). (2009). *Maroc, plan d'action national 2009*, [Résumé], Maroc, Confédération générale des entreprises du Maroc, 10 p., Récupéré de [www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/.../NOTE7V9N5H.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/.../NOTE7V9N5H.pdf)

European Training Foundation (ETF). (2012). *Étude sur l'emploi et l'employabilité au Maroc*, [Rapport], Maroc, Publication ETF, 48 p.

European Training Foundation (ETF). (2013). *Le Cadre national des certifications au Maroc (CNC)*, [Rapport], Maroc, Publications ETF, 25 p.

Favreau, L et Fréchette, L. (2000). Économie sociale, coopération Nord/Sud et développement. *Cahiers du CRISES*, n° 0002 (janvier), 29 p.

Favreau, L et Fréchette, L. (2002). *Mondialisation, économie sociale, développement local et solidarité internationale*. Ste-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 286 p.

Fondation Européenne de Formation. (2014). *Cartographie de la gouvernance de la formation professionnelle au Maroc*. 32 p.

Fortin, P., et al.,. (2004). *L'apport des cégeps à la société québécoise*, Québec, [Étude en ligne], Récupéré de <http://www.fedecegeps.qc.ca/memoire/2004/04/1%C2%92apport-des-cegeps-a-la-societe-quebecoise/>

Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^{ème} éd.). Montréal, Chenelière Éducation, 656 p.

Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck 153p.

Fournier, C. (2006). Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales. *Formation-Emploi*, [PDF], n° 95, Récupéré de <http://formationemploi.revues.org/2447>

Fournier, M. (2011). *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Éditions sciences humaines, «s.l.» 480 p.

Frank, A. G. (1970). *Le développement du sous-développement – L'Amérique Latine.*, Paris, Éditions Maspéro, «s.p.».

Gadrey, J. (2000). The characterisation of Goods and Services : an alternative approach. *Review of Income and Wealth*, n° 4 (3), septembre, p. 369-387.

GAGNE, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. application à l'enseignement* (Essentials of learning for instruction, traduit et adapta par O. Brien et R. Paquin). Montréal, Éditions HRW, 148 p.

Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York, CBS College Publishing, «s.p.»

Gagnon, Y-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*, [PDF], Québec, Presses universitaires du Québec. 2e édition, 31 p., Récupéré de <http://www.entrepotnumerique.com/o/7/p/11819/excerpt>

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*, [PDF], Montréal, Guérin, Récupéré de <https://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n2/1019625ar.pdf>

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (5e éd.)*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 784 p.

Geisler, E. (1993). Technology transfer : toward mapping the field, A Review, and research directions. *The journal of Technology Transfer*, Volume 18, Issue n° 3-4, p. 88-93.

GILLET Pierre (dir.) (1991). - *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. [PDF], Paris, Éditions ESF, 158p., Récupéré de ife.ens-lyon.fr/publications/edition...et-formation/RR012-22.pdf

Glaserfeld, E. Von. (1987). *The construction of knowledge : Contributions to conceptual semantic*, Salinas CA, Intersystems Publications, 360 p.

Glaserfeld, E. Von, (1995). *Radical constructivism : A way of knowing and learning*. [PDF], Londres, Falmer Press, 231p., Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>

Glennerster, H. (1991). Quasi-markets for education, *The Economic Journal*, n° 101, septembre. p. 1268-1276.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, [PDF] Université du Québec à Montréal, 24 p., Récupéré de www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/.../24gohier.pdf

Gohier, C. (2011). *Le cadre théorique*, dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation*, Saint-Laurent, 3e édition, ERPI, p. 84-108.

Gouvernement du Québec. (mars 1965). *Rapport Parent, 2^e édition*, [Rapport ; version numérique], Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 140 p.

Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, [Rapport], Québec, ministère de l'Éducation, Ottawa, 90 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1999). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation 1999-2000*, [Rapport], Ottawa, Récupéré de <http://www.patrickjldaganaud.com/4.3-MELS-BANQUE%20DOC/9-MELS-SECTEUR%20JEUNES-P%20C9DAGOGIE/R%20C9FORME%20ET%20RENOUVEAU/PRENDRE%20LE%20VIRAGE%20DU%20SUCC%20C8S-1997-bs40383.pdf>

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, [Rapport], Ottawa, Récupéré de <http://www.patrickjldaganaud.com/4.3-MELS-BANQUE%20DOC/9-MELS-SECTEUR%20JEUNES-P%20C9DAGOGIE/R%20C9FORME%20ET%20RENOUVEAU/PRENDRE%20LE%20VIRAGE%20DU%20SUCC%20C8S-1997-bs40383.pdf>

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, [Rapport], Bibliothèque nationale du Québec, 47 p, Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2004). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, [Cahiers d'ingénierie], Bibliothèque nationale du Québec, 212 p, http://inforoutefpt.org/ministere_docs/cooperation/ingenierie/ingenierieFPTfr.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). *La formation professionnelle et technique au Québec*, [Rapport MELS], 55 p, Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/LaFPTAuQuebec_UnApercu_2010_f.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2010b). *Indicateurs de l'Éducation*, [Rapport], Bibliothèque nationale du Québec, 134 p, Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/IndicateursEducation2010_f.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et Commission des partenaires du marché du travail. (2011). *Plan stratégique 2011-2014*, [Rapport], Direction des communications, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 21 p, Récupéré de http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Plan_Strategique_2011-2014.pdf

Gouvernement du Québec, Commission des partenaires du marché du travail. (2013). *Rapport annuel de gestion 2012-2013*, Direction des communications, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 29 p, Récupéré de http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_RAG_2012-2013.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, [Rapport], Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec,, 182 p. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf

Gouvernement du Canada, Affaire étrangères, Commerce et Développement Canada, Agence Canadienne de Développement international. (s.d.). *Évaluation de transfert de technologie*, 13 p, Récupéré de http://search-recherche.gc.ca/rGs/s_r?st=s&s5bm3ts21rch=x&num=10&st1rt=0&langs=fra&cdn=cida&q=%C3%A9valuation+de+transfert+de+technologie

Groupe d'experts en Formation Professionnelle (GEFOP). (2009). *Réingénierie du Système de Formation Professionnelle selon l'Approche Par Compétences*. Publication de l'Observatoire National du développement humain, Maroc. Récupéré de <http://hdl.handle.net/123456789/31823>

Guillemette, F et Gauthier, C. (2006). *Approche par compétences (APC) et Formation pratique: analyse documentaire et critique*, Brock Education, Vol. 16, n°1, p. 112 133.

Halleb, A, Mahjoub, A, Ben Sedrine, S, Drine, H, Ben Jemiaa, F et Bouassida, H. (1995). Qualifications professionnelles et dispositifs d'éducation et de formation. *Étude stratégique II*. MDE, MEN, MES, MFPE.

Harvey, S et Loisel, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, n° 27(1), p.40-59.

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école dé-*

mocratique, n° 39, p. 1-34.

Hodges, S et Harris, R. (2012). Discipline, governmentality and 25 years of competency-based training, *Studies in the education of adults*, vol. 44, n° 2, p. 155-170.

Institut de la statistique du Québec. (2009). *Perspectives démographiques du Québec et des régions 2006-2056*, [Rapport], Québec, Publications ISQ, Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/perspectives/perspectives-2006-2056.pdf>

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, Boeck Université, Collection Perspectives en éducation et en formation, 97 p.

Jonnaert, Ph, Boufrahi, S, Barette, J et Masciotra, D. (2007). Actualité du transfert en éducation, Article publié dans l'*Observatoire des réformes en éducation*, «s.l. : s.é.» 65 p.

Jonnaert, Ph. (2008). Actualité du transfert en éducation. Observatoire des réformes en éducation UQAM. Paru dans Jonnaert, Ph (2002). Une notion tenace. *Cahiers pédagogiques*, «s.l. : s.é.», 408 p. p. 11-12.

Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation, Bruxelles, Université De Boeck, 100 p.

Jonnaert, Ph. Barrette., J. Masciotra, D., et Yaya. M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"*, *Working Papers on Curriculum Issues*, [Rapport ; PDF], Genève, Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO (IBE), 32 p., Récupéré de www.ibe.unesco.org/.../Publications/Working_Papers/compet_curr_ibew.pdf

Jougleux, M. (2000). Certifier le service pour en améliorer la qualité ? *Économies et sociétés*, n° 2, vol. 6, p. 37-59.

Le Journal de l'Université du Québec à Montréal, 2003. *Un bilan : 40 ans après le Rapport Parent*. Volume XXIX, n° 12 du 10 mars, 12 p., Récupéré de www.journal.uqam.ca/2912.pdf

Karsenti, T, et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP. «s.p.».

Karsenti, T, et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Éditions du CRP. «s.p.»

Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e éd.) Saint-Laurent, Éditions ERPI, p.303-307.

Klaus E. M, Mudambi, R et Narula, R. (2011). Multinational Enterprises and Local Contexts: The Opportunities and Challenges of Multiple Embeddedness. *Journal of Management Studies*, March, n° 10, 19 p., Récupéré de www.rcmewhu.com/.../20150528100532_5402.pdf

Kouhlani, B et Ennaji, M-M. (2012). *Rapport de recherche sur les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc*, [Rapport] Maroc, Publication UNESCO, 51 p.

Lafortune, L, Ettayebi, M et Jonnaert, Ph. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Ste-Foy, Éditions PUQ, 221 p.

Lasry, S et El Hachimi, F Z. (2004). *La création d'entreprise. Cas de création d'un établissement de formation professionnelle privé*, Mémoire, ISCAE, 251 p.

Latouche, S. (1986). *Faut-il refuser le développement ?*, Paris, PUF, 216 p.

Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Montréal, Guérin, 1554 p.

Lessard, C. (2006/2). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations, *Éducation et sociétés*, [En ligne], n° 18, p. 181-201. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-181.htm>

Lessard, C, Desjardins, P-D, Schwimmer, M et Abdoulaye, A. (2008/1). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, [En ligne], n° 25, p. 155-194. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-155.htm>

Leonard-Barton, D. (1990). *The Intraorganizational environment : point-to-point versus diffusion*. Cité dans Williams, F et Gibson D. V. *Technology transfer a communication perspective*. Newbury Park, Sage Publications, 302 p.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'organisation, «s.p.»

Le Boterf, G. (2000). La mise en place d'une démarche de compétence : quelques conditions de réussite, *Personnel* no. 412, août-septembre. p.35-43

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*, 4e édition entièrement renouvelée, Paris, Éditions d'Organisation, 605p.

Le Boterf G. (2010), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*, 5e édition mise à jour et enrichie, Clermont-Ferrand, Éditions d'Organisation, 287 p.

Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 6e édition, «s.l.», Éditions Eyrolles, 605 p.

Miles, M.B., et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^{ème} éd. 5ème tirage, 2013). Paris, Université De Boeck, 632p.

Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, (2008). *Planification stratégique de l'élargissement de l'approche par compétences (APC) en formation professionnelle (document interne)*, 75p.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport. Rubrique historique : Les années 70 et 80. Consultée en 2014. Loi sur l'instruction publique. Lois du Québec, chap. 84. Québec : Éditeur officiel du Québec, 1988, p. 1339-1506.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2008a). *Programme d'Urgence*, [Rapport de synthèse], 78 p.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2008b). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation Formation*. Solutions Espace «Rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans», 310 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2009). *Statistiques universitaires*, [Document], MÉNESFCRS, 52 p., Récupéré de <http://enssup.gov.ma/enssup/index.php?lang=fr>

Ministère de l'économie et des finances. (2015). *Projet de loi de finances pour l'année budgétaire 2015*. [Rapport], 187 p., Récupéré de http://www.finances.gov.ma/Docs/2014/DB/np_fr.pdf

Ministère de l'Éducation. (2004). *Journées-hommage, 17 et 18 novembre 2004 : 40e anniversaire de la création du Ministère de l'Éducation du Québec 1964-2004*. Québec : Fondation du Patrimoine Laurentien. [En ligne], site de l'Assemblée Nationale, Récupéré de <http://bibliotheque.assnat.qc.ca/content.php?pid=428534&sid=3521467>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes. (2005). *Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base*. Sous la direction de Philippe Jonnaert, Centre interdisciplinaire sur l'apprentissage et le développement en éducation. CIRADE, 46 p.

Ministère de la prévision économique et du plan. (1999). *Nomenclature marocaine des activités*. [Rapport ; PDF], Royaume du Maroc, Direction de la statistique, 265 p., Récupéré de www.hcp.ma/file/103329/

Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation Emploi*. n° 99. p.29-45.

Madu, C. N. (1990). Cognitive Mapping in Technology Transfer. *Technology Transfer in LDCs. The journal of Technology Transfer*. Volume 15, Issue n° 3. p. 3-39.

Monchatre, S. (2008). *L'«approche par compétence», technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Publication CIRST. Université de Québec à Montréal, 72 p., Récupéré de www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2008_01.pdf

Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition revue et augmentée, 296p.

Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT). (2013). *Carte de la formation professionnelle 2012 2013*, [Document interne], Casablanca, Publications OFPPT.

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2005). *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement. Programme d'action d'Accra (2008)*, [Type et support de document], Paris, 26 p., Récupéré de www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2005/2008). *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement (2005) et Programme d'action d'Accra (2008)*. [Rapport de la Déclaration], Publications OCDE, 26 p., Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2008). *Éducation, formation et durabilité. Les critères de réussite dans un monde en changement*, [Document], Paris, 96 p., Récupéré de www.oecd.org/fr/croissanceverte/48304591.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>

Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2009). *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, [Rapport ; PDF], Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 68 p, Récupéré de www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf

Ouahab, A. (2014). *Politiques et dispositifs d'insertion professionnelle et de création d'emplois au Maroc*. [Rapport Maroc PQIP/DCTP], Côte d'Ivoire, Ministère de l'emploi, des affaires sociales et de la formation professionnelle, 39 p, Récupéré de www.adeanet.org/min_conf_youth.../Rapport%20pays-Maroc_0.pdf

Paillé, P et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin, 211p.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA, Éditions Sage publications, inc., 176p.

Perrenoud, Ph. (octobre 1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogies collégiales*, vol. 9, n° 1, p. 20-24.

Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Récupéré de www.unige.ch/fapse/SSE/.../perrenoud/php.../php_2001/2001_33.htm

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 212 p.

Piaget, J. (1964). *Le développement mental de l'enfant. Six études de psychologie*, Paris, Éditions Gonthier, p. 9-15.

Piaget, J. (1967). Organisme et connaissance. *Biologie et connaissance*, Paris, Éditions Gallimard, p.242-261.

Piaget, J. (1971). *Insights and illusions of philosophy*, New York, Éditions Meridian, «s.p.».

Pichault, F et Lentic, V-X. (2010). Partenariats inter-organisationnels et nouvelles formes de gouvernance : les conditions d'un compromis équilibré et pérenne. *Revue Management et Avenir*, n° 33, p. 298-316.

Pietarinen, Pyhältö, K et Soini, T. (2016). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence, *The Curriculum Journal*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>

Plassard, J.M. et Loukil, F. (1999). *Les approches économiques de l'évaluation ex-ante de la qualité de la formation*. In Gazier, B, Outin, J.L.et Audier, F. *L'économie sociale : formes d'organisation et institutions*, tome 2, Harmattan, p. 388-402.

Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 29, p. 136-145. Récupéré de <http://ries.revues.org/1931>

Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 3, p. 515-544, Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/000289ar>

Ravi, S-K. (2014). *A History of Development Economics Thought : Challenges and Counter-challenges*, «s.l.s.é.», 166 p.

Ritzen, J.M. (1991). Market failure for general training and remedies. In *Stern, D et Ritzen, J.M. (eds.), Market failure in training ? New Economic Analysis and Evidence on training of Adult employees*, Berlin, Éditions Springer Berlin Heidelberg, p. 185-213. Récupéré de <http://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/book/10.1007%2F978-3-642-76986-3>

Rostow, W. W. (1952). *The Process of Economic Growth*, New-York, Éditions W. W. Norton, 300 pages.

Russeil. (2010). Transfert de politiques publiques, in Laurie Boussaguet *et al.*, *Dictionnaire des politiques publiques*, [Référence], Lyon, Presses de Sciences Po, p. 640-650.

Ryan, C. (1986). *La formation professionnelle au secondaire : plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 9 p.

Savignat Anne-Sophie. (2001/1). Les premiers travaux de Raul Prebisch à la CEPAL *Mondes en développement*, [En ligne] n° 113-114, p. 13-14. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2001-1-page-13.htm>

Secrétariat d'État responsable de la Formation Professionnelle. (2006). *Bilan 1ères Assises de la formation professionnelle*, [Document interne], Rabat.

Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 15, n° 1, p. 123-138.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, n° 21, p. 99-123.

Schon, D. A. (1967). *Technology and Change*. The New Heraclitus. Delacorte Press, New York, 1967. 270 p.

Stankiewicz, F. (1995). Choix de formation et critères d'efficacité du travail : adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise, *Revue Économique* n° 46, septembre 5, p. 13 31.

Stankiewicz, F. (1999). L'efficacité de la formation délivrée aux chômeurs : l'État et la solvabilisation de la formation. *Revue économique*, n° 50, mars 2, p. 273-299.

Stevens, M. (1994). An investment model for the supply of training by employers. *The Economic Journal*, 104, mai 424, p. 556-570.

Tanguy L. (1994). *Rationalisation pédagogique et légitimité politique*, in Ropé, F et Tanguy, L. (1996). *Savoirs et compétences. De l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan. p. 23-61.

Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, «s.p.».

Tardif, J. (1996). *Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels* in Meirieu, Ph, Develay, M, Durand, C et Mariani, Y. *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 31-45.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, «s.p.».

Tawil, S, Cerbelle, S et Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc : Analyse du secteur*. [Rapport ; PDF], Rabat, Publication UNESCO, 88 p., Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>

The international Bank for reconstruction and development (WB). (2012). *Measuring success of youth livelihood interventions. A practical guide to monitoring and evaluation*, [Guide ; PFD], Washington, Kevin Hempel et Nathan Fiala, 206 p, Récupéré de www.ilo.org/public/english/employment/.../meguide/gpye-me-report.pdf

The international Bank for reconstruction and development (WB). (1995). *Vocational and technical education and training*, [Rapport ; PDF], Washington, Richard K, Johanson et Arvil V. Adams, 272 p, Récupéré de <https://openknowledge.worldbank.org/.../288200PAPER0Skills0develop.pdf>

Tirole, J. (1993). *Théorie de l'organisation industrielle*, Paris, Éditions Economica, tome 1, 430 pages.

Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil (édition numérique : Les classiques des sciences sociales), 507 p.

UNESCO. (2012). *Les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement au Maroc*, [Rapport ; PDF], Rabat, Bachir Kouhlani, 59 p., Récupéré de www.unesco.org/.../REFORMEGOUVERNANCEMAROCnov2012.pdf

Unité d'Appui au Projet Meda2 (UAP Meda). (2010). *Synopsis du rapport de fin de projet. Projet Meda II FP « appui au développement de la formation professionnelle dans les secteurs du Tourisme, du Textile et des Technologies de l'Information et de la Communication »*, 79 p.

Université Laval, projet ERES. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. [Rapport final déposé à la direction de la recherche et de l'évaluation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport], Québec, 113 p.

Van de Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : Édition De Boeck, Pédagogie en développement, 505 p.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal / Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université, 503p.

Van de Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, Édition De Boeck Université, p. 15-37.

Verdier, É et El Yacoubi, D. (2014). Formation professionnelle et régulation tripartite au Maroc : entre volontarisme politique, négociation sociale et partenariat économique, *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, n° 2, p. 117-139.

Vermot-Desroches, B. (2007). *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*, [Rapport], Montréal, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 136 p, Récupéré de www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site...prive/etablisements_prives.pdf

Vygotsky, L. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. New Ed, Éditions Harvard University Press, 174 p.

Yotopoulos, P. A. (1977). The population problem and the development solution Stanford, Calif.: *Food Research Institute*, Stanford University, Food Research Institute studies, v. 16, n° 1, «s.p.».

Zacharie, A. (2008). Le sommet mondial sur le financement du développement, *Les cahiers de la coopération internationale*, n° 9, p.4-7.