



Université du Québec  
École nationale d'administration publique

STAGE RELIÉ À L'ÉLABORATION D'UN PLAN D'ÉVALUATION ET DE SUIVI  
DU PROJET (PESP) ÉDUCATION POUR L'EMPLOI (ÉPE) TUNISIE EL NAJAH  
COORDONNÉ PAR COLLÈGES ET INSTITUTS CANADA (CICAN)

PRÉSENTÉ À

MONSIEUR PIERRE DESROCHERS  
SUPERVISEUR ACADÉMIQUE

RAPPORT DE STAGE - STAGE ENP7669 S  
DIPLÔME DE MAÎTRISE EN ADMINISTRATION INTERNATIONALE

PAR

MICHÈLE DESROCHERS, E0300496

SESSION - ÉTÉ 2020

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	vii
REMERCIEMENTS .....	viii
INTRODUCTION .....	1
1. DESCRIPTION DU CONTEXTE DE RÉALISATION DU STAGE .....	2
1.1 CICan et le Projet.....	6
1.2 Le mandat relié au Projet .....	7
1.2.1 Objectifs visés par ce mandat.....	7
1.2.2 Les tâches à réaliser .....	7
1.2.3 Les livrables.....	9
1.2.4 Mandat et parcours académique.....	9
2. ÉVALUATION DE PROGRAMME DANS UN CONTEXTE DE GESTION INTERCULTURELLE .....	10
2.1 L'évaluation de programme : quelques précisions nécessaires .....	11
2.2 Évaluation de programmes et institutions publiques : un court historique .....	14
2.3 Le modèle logique et ses modalités.....	19
2.4 Suivi, évaluation et développement de programme à l'international.....	27
2.5 Évaluation de programme, pilotage du changement et management interculturel .....	33
2.5.1 Évaluation de programme et pilotage du changement .....	33
2.5.2 Pilotage du changement et management interculturel.....	38

3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION .....	52
3.1 La formation sur l'approche par compétences .....	52
3.1.1 Le cadre de réalisation de la formation .....	52
3.1.2 Évaluation des enjeux terminologiques et d'opérationnalisation .....	55
3.2 La révision d'outils de mesure de suivi et d'évaluation et l'élaboration du plan de suivi et d'évaluation .....	56
3.2.1. La révision et la conception des outils .....	56
3.2.2 Élaboration du plan de suivi et d'évaluation .....	58
3.3 La qualité de la gestion par approche participative du Projet .....	59
4. LES RÉSULTATS.....	61
4.1 La formation sur l'approche par compétences .....	61
4.1.1 Le cadre de réalisation de la formation .....	61
4.1.2 Les enjeux terminologiques et les enjeux d'opérationnalisation de l'implantation de l'APC dans les ISET .....	63
4.2 L'élaboration d'outils de collecte de données et l'élaboration du plan de suivi et d'évaluation .....	67
4.2.1 Les outils révisés .....	67
4.2.2 Plan de suivi et d'évaluation.....	67
4.3 L'approche participative .....	68
5. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS .....	74
CONCLUSION.....	78

APPENDICE A - PLAN DE FORMATION.....	81
APPENDICE B.1 - MODULES 1-4 PRÉSENTATION.....	90
APPENDICE B.2 - FICHES D'ACCOMPAGNEMENT DES MODULES .....	153
APPENDICE B.3 - FICHES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION .....	162
APPENDICE C - ENJEUX TERMINOLOGIQUES ET D'OPÉRATIONNALISATION .....	165
APPENDICE D - OUTILS RÉVISÉS.....	201
APPENDICE E - PLAN DE SUIVI ET D'ÉVALUATION .....	223
APPENDICE F - CADRE DE MESURE DU RENDEMENT (CMR) .....	282
APPENDICE G – RÔLES ET RESPONSABILITÉS – PLAN DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DU PROJET .....	301
 RÉFÉRENCES .....	 303



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Exemple 1 de modèle logique tiré du Projet .....	25
Tableau 2.2 Facteurs de résistance au changement, réactions de résistance et stratégies d'atténuation.....	34
Tableau 2.3 Type d'évaluation participative en fonction de leur objectif principal .....	42
Tableau 2.4 Questions éthiques directrices encadrant l'approche participative .....	43
Tableau 2.5 Limites des approches participatives.....	47
Tableau 2.6 Grille conceptuelle d'analyse de l'approche participative .....	48
Tableau 2.7 Échelle pour évaluer la qualité de l'évaluation participative .....	49
Tableau 3.1. Outil pour évaluer la qualité de l'approche participative .....	60
Tableau 4.1 Résultats de l'appréciation de l'initiation par les membres de l'UCL et de l'agente locale en genre .....	63
Tableau 4.2. Résultats et responsabilités – Cadre de rendement .....	68
Tableau 4.4 Qualité estimée de l'approche participative observée lors du stage.....	73

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	Environnement organisationnel de CICan .....	5
Figure 2.1	Représentation générique de la logique d'une intervention .....	9
Figure 2.2	Schématisation de la théorie du changement .....	21
Figure 2.3	Exemple d'une chaîne de résultats .....	23
Figure 2.4	Exemple 2 de modèle logique .....	26
Figure 2.5	Cycle du GAR et les contributions des mesures de suivis et évaluations .....	28
Figure 2.6	Un exemple d'outil de planification de suivi - le cadre de mesure de rendement (CMR) .....	30
Figure 2.7	Thèmes de développement priorités par le Canada .....	32
Figure 2.8	Équation pour mesurer la pertinence du changement .....	35
Figure 2.9	Les phases et les étapes du changement.....	37
Figure 2.10	Avantages et difficultés de l'approche participative .....	46
Figure 2.11	Échelle d'appréciation de l'évaluation participative.....	51
Figure 4.3	Flux communicationnel entre les parties prenantes .....	70

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
AMC	Affaires mondiales Canada
APC	Approche par compétence
CAD	Centre d'aide au développement
CICAN	Collèges et instituts Canada
CMR	Cadre de mesure de rendement
ÉPE	Programme Éducation pour l'Emploi
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
GAR	Gestion par résultats
IRCC	Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada
ISSET	Institut supérieur d'études technologiques
ML	Modèle logique
PROJET	Projet ÉPE TUNISIE EL NAJAH
PSEP	Plan de suivi et évaluation du Projet
PUND	Programme des nations unies pour le développement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
UCL	Unité locale de coordination du Projet
UNEVOC	Centre international pour l'enseignement et la formation technique et professionnelle
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture

## REMERCIEMENTS

Ce stage finalise quatre ans d'études à temps partiel qui ont été combien enrichissantes, mais très exigeantes pour moi et pour les miens. Aussi, je tiens à remercier très sincèrement Serge, mon conjoint, pour son constant soutien dans la réalisation de ce projet, mes filles pour leurs encouragements ainsi que mes parents, mes relecteurs et indéfectibles supporteurs.

Je tiens aussi à remercier Collèges et instituts Canada (CICan) pour sa confiance et son ouverture à m'accueillir comme stagiaire dans un contexte de travail assez bouleversé avec la pandémie. Ce fut une formidable expérience pour une professionnelle qui est en fin de carrière. Je la recommande à tous ceux qui désirent enrichir et nourrir leur pratique,

J'en profite en terminant aussi pour remercier Léane Arsenault et Pascale Bédard, qui, sans le savoir, par leur exemple, ont fait germer chez moi l'idée de m'aventurer dans ces nouvelles études. Un beau voyage qui donne des ailes ! Merci infiniment.

## INTRODUCTION

Ce rapport de stage témoigne des travaux réalisés pour CICan du 10 juin au 25 septembre 2020, réalisés jusqu'au 10 août, à temps plein, et à temps partiel, à raison d'une journée par semaine, à partir de la mi-août. Le mandat alloué au stage comporte trois volets distinctifs lesquels se rattachent à un projet porté par CICan dans le cadre du programme en développement international identifié sous l'appellation ÉPE, *Éducation pour l'Emploi*, financé par Affaires mondiales Canada. Ce programme vise en général à augmenter l'employabilité des jeunes, notamment des jeunes femmes, dans des secteurs d'emplois stratégiques selon le pays visé. Le projet auquel est associé le stage implantera ce programme en Tunisie dans le réseau des Instituts supérieurs d'études technologiques. Tout au long de ce stage, les travaux ont été élaborés avec des responsables du programme canadien et des responsables locaux tunisiens.

Afin de faire l'examen de l'ensemble des activités du stage, le présent rapport comporte plusieurs parties. D'abord, il présente le contexte de réalisation, le mandataire ainsi que le mandat et les modalités entourant la réalisation de ce stage. Puis, pour mieux situer l'objet du stage, une recension des écrits sera faite portant sur les principaux concepts en lien avec le mandat du stage, notamment ceux liés à la gestion axée sur les résultats. Dans cette partie du rapport, une attention particulière sera portée à l'approche participative, approche qui a accompagné l'ensemble des travaux réalisés pendant le mandat et qui incitera à formuler une question de recherche. Puis seront abordées les considérations méthodologiques. Enfin seront présentés les résultats obtenus ainsi que les discussions pertinentes.

## 1. DESCRIPTION DU CONTEXTE DE RÉALISATION DU STAGE

L'ensemble des activités reliées à ce stage ont été confiées par un organisme pancanadien qui existe depuis plus de 40 ans, connu jusqu'en 2014 comme l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et désormais appelé Collèges et Instituts Canada (CICan). Ce regroupement à adhésion volontaire réunit 136 membres provenant essentiellement d'établissements post-secondaires dédiés à l'Enseignement techniques et à la formation professionnelle (ETFP): instituts, cégeps, écoles polytechniques publiques et collèges canadiens. Son rôle est essentiellement politique comme l'indique le site WEB de cette organisation :

« Collèges et instituts Canada (CICan) est le porte-parole national et international des collèges communautaires, instituts de technologie et cégeps publics canadiens. CICan travaille avec les administrations gouvernementales, le secteur privé et ses partenaires nationaux et internationaux pour faire valoir un enseignement postsecondaire axé sur l'emploi qui profite aux apprenants et contribue à la croissance et à la prospérité des collectivités. » ( CICan, 2019).

Par ce mandat, CICan s'assure de défendre les intérêts et les priorités de ses membres et vise à assurer le rayonnement et le partage d'expertises entre les instituts et les collèges au sein du pays, mais aussi à travers le monde (CICan, 2019). Par conséquent, CICan participe à de nombreuses consultations fédérales pour présenter la position de ses membres ou encore pour faire des recommandations sur des dossiers qui concernent l'ETFP. En juin dernier, par exemple, CICan a présenté des pistes de solution pour favoriser l'effort de soutien face à la COVID-19 et à la relance économique (CICan,2019). Dans cette même visée, CICan se définit comme une *vitrine de l'innovation* en valorisant la recherche appliquée des établissements post-secondaires canadiens en EFTP et en la diffusant via son site WEB. De plus, dans cette foulée, CICan organise périodiquement et annuellement des congrès nationaux et régionaux qui portent sur différentes préoccupations et sur des initiatives en recherche et innovation dans l'EFTP. Une autre façon de valoriser l'EFTP est de soutenir par

différents programmes la mobilité étudiante canadienne au Canada et à l'international. En 2010, par exemple, CICan s'est vu confier par le gouvernement du Canada en collaboration avec Universités Canada un fond de 95 millions de dollars sur 5 ans pour favoriser une expérience à l'étranger pour les étudiants postsecondaires (CICAN, 2019). Cet institut fait aussi la promotion de l'EFTP du Canada au-delà de nos frontières et accompagne, dans un programme intitulé *Planifier pour le Canada* avec le soutien financier d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) des immigrants qui souhaitent s'installer au pays. De plus, CICan contribue au développement des capacités du système éducatif canadien en proposant du perfectionnement des cadres en matière de leadership. Il initie des partenariats pour soutenir l'EFTP entre ses membres avec les entreprises au Canada, mais aussi partout dans le monde. À ce titre, depuis 2012, cette implication de CICan à l'international a été reconnue puisqu'il compte désormais parmi les centres UNEVOC de l'UNESCO (CICan, 2019). Ces centres ont un rôle stratégique à l'échelle mondiale en matière d'EFTP. Leurs activités visent les objectifs suivants :

- Encourager et promouvoir le développement des systèmes et politiques d'EFTP en adaptant le savoir-faire acquis à l'échelle internationale, régionale et nationale aux réalités locales, de même que les meilleures pratiques en cours et les innovations dans le domaine;
- Développer les capacités des centres UNEVOC et des praticiens du secteur de l'EFTP;
- Générer de l'information, des connaissances, du savoir-faire et des compétences, les diffuser et les mettre à profit. (CICan, 2019)

Enfin, toutes les actions de CICan visent aussi à soutenir les objectifs de développement durable, l'égalité des genres et le renforcement des capacités des communautés autochtones, objectifs qui sont des préoccupations dominantes des politiques actuelles du Canada et de ses engagements auprès de la communauté internationale (Affaires mondiales Canada, 2018). Son siège social est à Ottawa.

Pour réaliser son mandat, CIGan compte sur le travail de plus d'une centaine d'employé.e.s, sur les cotisations de ses membres, sur le soutien financier d'Affaires mondiales Canada et d'autres ministères dans l'offre de certains programmes à l'international. Pour maintenir les liens entre l'ETFP et le monde du travail, CIGan a établi de nombreux partenariats avec des organisations des secteurs productifs et associatifs du marché du travail afin de favoriser le développement de projets innovants et la recherche appliquée. La gouvernance de cet organisme repose sur un conseil d'administration qui rassemble 11 présidents et directeurs généraux des collèges et instituts de différentes provinces et territoires, membres de CIGan ainsi que trois administratrices publiques du secteur public lesquels supervisent l'ensemble des programmes offerts ainsi que les ressources qui leur sont dédiées.

La figure 1.1 ci-après présente l'environnement organisationnel de CIGan en illustrant pour chacun des types d'organisation leurs composantes les plus importantes. Ces différentes organisations soutiennent ou collaborent à la réalisation de différents programmes ou actions initiées par CIGan.



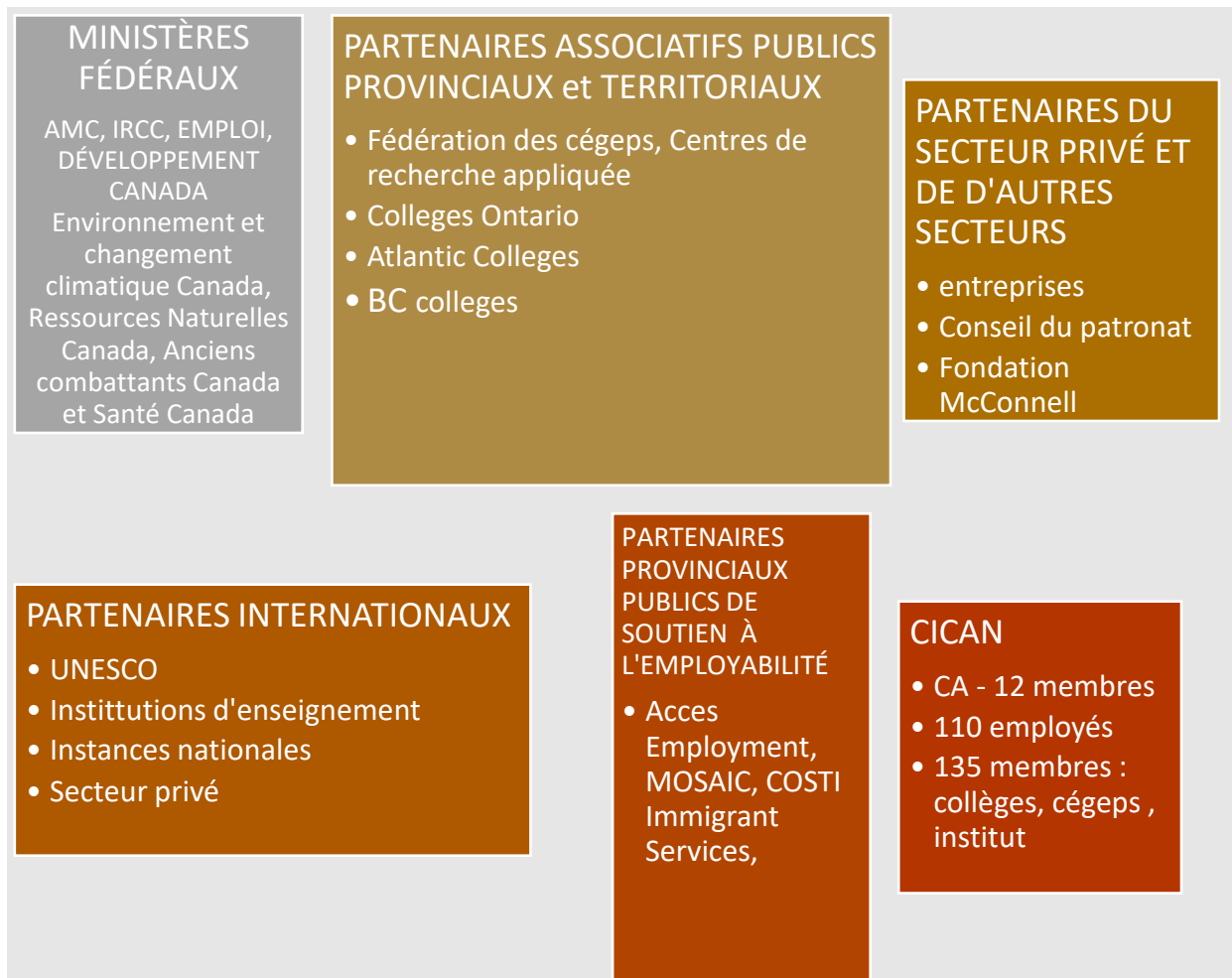


Figure 1.1 Environnement organisationnel de Cican.

En somme, Cican est une organisation non gouvernementale (ONG) pancanadienne qui fait la promotion par différentes actions de l'ETFP et de la recherche appliquée au service des établissements publics canadiens. Il veille à leur développement et à leurs ancrage et arrimage avec le secteur privé. Elle se fait le porte-parole de ses membres auprès du gouvernement canadien et participe au développement de programmes contribuant au rayonnement de l'enseignement technique et professionnel au pays et à l'international pour confirmer son potentiel stratégique de renforcement des capacités pour toute communauté. Plus encore, Cican contribue à travers la réalisation de différents projets aux engagements canadiens en matière de développement durable et d'équité des genres (Cican, 2017).

## 1.1 CICan et le Projet

C'est dans cette logique de renforcement des capacités des communautés que s'inscrit le programme Éducation pour emploi (ÉPE). Dans le cadre de ce programme, s'est développé en 2019, le projet ÉPE–Tunisie Al-Najah, projet financé par Affaires mondiales Canada, que nous désignerons tout au long de ce document par « Projet » (CICan, 2019). Dans le Projet, CICan agit à titre d'agence d'exécution pour appuyer le renforcement des capacités du réseau d'Instituts Supérieurs des Études Technologiques (ISET) en Tunisie. Ce projet se fera avec la collaboration du partenaire tunisien. En fait, le partenaire principal de CICan dans ce projet est la Direction Générale des Études Technologiques du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS/DGET).

Le Projet vise plus spécifiquement à accroître l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement des femmes, vivant dans les régions plus défavorisées du pays. Pour y parvenir, le Projet soutiendra le développement d'une meilleure adéquation entre l'offre de formation des Instituts Supérieurs des Études Technologiques rattachés à la DGET et les besoins du marché du travail et d'emploi des jeunes Tunisiens. Par l'intégration de l'approche par compétence dans les programmes de formation, le Projet soutiendra également les stratégies mise en œuvre par la DGET et son réseau afin d'accroître la capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et de développement des compétences des jeunes.

Le Projet vise également une amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur, il mettra en œuvre des activités de sensibilisation et des campagnes promotionnelles sur l'équité et l'égalité en emploi pour les jeunes diplômé.e.s et soutiendra une série de mesures découlant de la stratégie en équité des genres du Projet.

## 1.2 Le mandat relié au Projet

Les actions à l'international de CIGan sont administrées par quatre directions dont le mandat couvre une zone géographique de la carte du monde (CIGan, 2019) Selon l'offre de service qui a été acceptée, les travaux associés au stage apporteront une contribution à l'opérationnalisation du Projet qui est sous la supervision de la direction de la section Amérique Latine et Afrique francophone lusophone.

### 1.2.1 Objectifs visés par ce mandat

Le premier objectif sera de développer le plan de suivi et d'évaluation du Projet et également, d'appuyer la mise en œuvre des activités de suivi et d'évaluation de l'année 2. Il faudra réviser ou concevoir des outils reliés à la collecte de données pour le suivi et l'évaluation du Projet. Ces opérations se feront en collaboration avec les membres de l'Unité de coordination locale (UCL) du Projet ainsi que des agents responsables du programme. Le second objectif sera d'enrichir la réflexion sur l'approche par compétence et la tenue d'une analyse de situation de travail (AST) dans un processus d'élaboration de programme. Conséquemment, une formation devra être assurée auprès des membres de l'UCL sur l'APC. Suite à cette intervention, des outils de formation de l'équipe terrain du Projet devront être développés pour assurer les accompagnements à distance. D'autres mandats liés à la gestion de projets internationaux pourront être prévus selon le temps requis pour la réalisation de ces mandats.

### 1.2.2 Les tâches à réaliser

De façon plus spécifique, ce stage supposera la réalisation des tâches suivantes :

- Prendre connaissance du Cadre de mesure du rendement (CMR) développé dans le cadre de ce Projet et du Rapport des données de base ayant appuyé son élaboration ;

- Rédiger, en collaboration avec l'UCL, le Plan de suivi et d'évaluation du projet, en planifiant les activités à réaliser à chacune des années du Projet ;
- Soutenir la mise en œuvre des activités de suivi et d'évaluation prévues à l'année 2 du Projet ;
- Réviser, en collaboration avec l'UCL et l'agente genre du Projet, l'outil d'observation en classe ;
- Développer, en collaboration avec l'UCL et l'agente genre du Projet, les outils d'évaluation manquants ;
- Intégrer les indicateurs de rendement issus du plan d'action en équité des genres du Projet au CMR et calculer, en collaboration avec l'UCL et l'agente genre du Projet, les données de base de ces indicateurs.
- Développer, en collaboration avec l'UCL et l'agente genre du Projet, les outils d'évaluation manquants pour mesurer les indicateurs de rendement issus du plan d'action en genre ;
- Développer, en collaboration avec l'UCL et l'agente genre du Projet, les outils d'analyse de besoins de formation des directeurs et directrices d'établissements ;
- Appuyer la réflexion des collègues canadiens responsables de la mise en œuvre des analyses de situation de travail à distance en leur proposant des moyens et des outils de mise en œuvre ;
- Proposer un plan de formation des membres de l'UCL et de l'agente genre du Projet à l'approche par compétences, et de façon spécifique, à la réalisation des analyses de situation de travail ;
- Assurer la formation des membres de l'UCL et de l'agente genre du Projet suivant le Plan de formation prévu.

### 1.2.3 Les livrables

Le mandat relié à ce stage suppose la production des livrables suivants :

- Matériel pédagogique pour une formation sur l'approche par compétence APC
- Réalisation d'une formation par APC
- Réalisation d'un plan de suivi et d'évaluation du Projet (PSEP)
- Révision et actualisation de certains outils de suivi et d'évaluation du PSEP
- Élaboration d'un outil manquant au PSEP

### 1.2.4 Mandat et parcours académique

En tenant compte du mandat à réaliser, ce stage fait appel principalement aux compétences de planification et d'évaluation des programmes publics. Le cadre de réalisation exige aussi des compétences en gestion de projet. Une bonne compréhension du fonctionnement des organisations publiques est aussi un atout pour la réalisation de ce stage. La notion centrale est celle du modèle logique et de ses composantes. Ce modèle est celui utilisé par Affaires mondiales Canada pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des projets du programme ÉPE. Un examen approfondi sur le modèle logique comme outil de planification et d'évaluation fera l'objet de la prochaine partie du présent rapport.

## 2. ÉVALUATION DE PROGRAMME DANS UN CONTEXTE DE GESTION INTERCULTURELLE

L'élaboration d'un plan de suivi et d'évaluation du projet (PSEP) et le développement des capacités évaluatives des membres de l'unité locale de coordination (UCL) de ce projet constitue en fait le cœur du mandat de ce stage. Le PSEP s'inscrit dans les exigences de la démarche d'évaluation de programme d'Affaires mondiales Canada caractérisée par le modèle logique pour une gestion axée sur les résultats (Affaires mondiales Canada, 2018). Les contours de cette démarche ont été définis par le Centre d'excellence de la gestion sur les résultats en 2016. Dans la mesure où l'ensemble de la démarche d'évaluation de programme constitue le cadre de référence pour les travaux entourant ce stage, il apparaît important de faire un survol théorique sur la question de l'évaluation de programme pour mieux situer ses modalités.

Dans cet exercice, il s'agit de porter une attention particulière sur quelques considérations terminologiques et épistémologiques pour avoir notamment un meilleur éclairage sur quatre notions-clé : évaluation de programme, modèle logique, théorie du changement et gestion par résultat.

Il apparaît aussi important de souligner par des considérations théoriques le contexte de management interculturel et de développement des capacités de ce Projet. En effet, comme tout projet en développement international, il est logique que ce dernier implique la collaboration et le partage d'expertises entre partenaires de cultures différentes. Dans le guide intitulé *La gestion axée sur les résultats appliqués aux programmes d'aide internationale*, guide de référence de CIGan, est souligné l'importance de l'approche participative à l'ensemble des activités entourant la gestion d'un projet. (Centre d'excellence de la gestion axée sur les résultats, 2016). Cette dimension sera aussi abordée dans cette partie.

Enfin, tout au long de cet examen, dans la mesure du possible, le Projet auquel ce stage est rattaché servira d'illustration à nos considérations théoriques.

## 2.1 L'évaluation de programme : quelques précisions nécessaires

L'acte d'évaluer implique un jugement et si on se réfère à l'étymologie du mot, ce jugement porte sur la valeur de l'objet évalué, défini à partir de critères particuliers. De son côté, le terme programme fait référence à une mobilisation de ressources humaines, financières ou matérielles pour soutenir une intervention ou un service à un public ciblé (Fitzpatrick, 2012). Le programme peut émaner d'une organisation publique, parapublique ou privée. Dans l'administration publique, en général, les programmes ont pour objectif de répondre à des problèmes sociaux qui sont préalablement diagnostiqués. Dans le cadre du Projet, CIGan est une organisation parapublique qui par délégation met en œuvre le programme ÉPE d'Affaires mondiales Canada, institution publique du gouvernement canadien. Le programme ÉPE vise essentiellement le développement des compétences de la main-d'œuvre locale pour l'emploi des pays ciblés, (CIGan, 2020). En fait, un programme comme celui d'ÉPE s'articule généralement sur quatre dimensions : ses visées, le public ciblé, les actions retenues et les résultats attendus, en d'autres termes, le *pourquoi*, le *pour qui?* le *comment?* et le *quoi?* (Porteous, 2012). Chaque programme a généralement une durée fixe, entre trois (3) et cinq (5) ans, ponctuée par des mesures de suivi et d'évaluation pour juger de sa performance.

L'évaluation de programme procède d'une méthodologie pour recueillir des données afin de juger de la performance d'un programme. Ces méthodes de recherche basées sur des processus rigoureux sont celles développées dans les sciences sociales. Ainsi, dans l'administration publique, l'évaluation de programme pourrait se définir comme étant un « processus élaboré et structuré utilisant des méthodes de recherche en sciences sociales pour investiguer systématiquement l'effectivité des programmes d'intervention sociale/ » (Affodégon et Lamari, 2012). En fait, l'évaluation de programme fait partie intégrante du

cycle de vie même du programme. On identifie cinq phases à des programmes d'intervention comme celui du Projet qui nous préoccupe (Potvin, 2009) :

1. Une *phase d'analyse préalable* où l'on analyse les besoins, le contexte où sera mis en œuvre le programme;
2. Une *phase de recension* : où l'on fait la collecte de données sur le sujet et sur les interventions possibles pour le développement du programme
3. Une *phase de production* : où l'on planifie les modalités de l'opérationnalisation du programme
4. Une *phase de mise à l'essai* : où l'on procède au développement des capacités des utilisateurs qui mettront en œuvre le programme
5. Une *phase d'implantation, d'évaluation et de révision* : où l'on procède à la mise en œuvre du programme, à des ajustements en continu avec des mesure de suivi et d'évaluation périodiques.

Chaque phase fait appel à des mesures évaluatives distinctes, mais en général, c'est à la phase 5 que l'on peut réellement mesurer la portée d'un programme (Potvin, 2009). Dans les faits, l'évaluation de programme implique que l'on porte une attention particulière sur les résultats. « Évaluer un programme ou une politique c'est, pour l'essentiel, chercher à mesurer ses effets. » (Perret, 2016, p.55). En réalité, il existe différents types d'évaluation de programme, selon l'aspect du programme que l'on souhaite évaluer (Riddle et Dagenais, 2012). On peut en effet faire une évaluation des besoins que le programme cherche à satisfaire, une évaluation de la pertinence des interventions du programme, une évaluation du processus de mise en œuvre du programme, une évaluation de l'efficacité du programme s'il produit les effets recherchés, une évaluation d'impact à long terme du programme et enfin, de son efficience dans l'utilisation des ressources en regard avec les résultats obtenus (Riddle et Dagenais, 2012). Évaluer un programme est donc un exercice multidimensionnel.



Il serait hasardeux et fort limitatif de ne s'en tenir qu'aux résultats pour mesurer la portée d'un programme.

Ces différentes évaluations s'établiront à partir de critères définis par le bailleur de fonds ou l'institution publique instigatrice du programme. Ces critères peuvent varier mais essentiellement reposent sur les dimensions constitutives d'un programme. Par exemple, en matière de développement, les critères du Comité d'aide au développement (CAD) pour accompagner une démarche évaluative reposent sur la pertinence, l'efficacité dans les moyens pour atteindre les résultats, l'efficience dans l'utilisation des ressources, l'impact ou ses retombées ainsi que la viabilité du programme (CAD, 2019) .

Mais cet exercice ne se limite pas qu'à cela. La visée des évaluations de programme repose sur la transmission d'informations aux parties prenantes du projet : bailleurs de fonds, décideurs, gestionnaires, responsables des activités et tous autres acteurs impliqués dans la mise en oeuvre du programme. Il est vrai que ces informations sont souvent plus utiles aux gestionnaires, aux bailleurs de fonds et décideurs, car cette circulation d'informations sur le programme sert à la prise de décision, à améliorer le programme, en plus de faire une reddition de compte en présentant les résultats obtenus (Porteous, 2012).

Selon Porteous, évaluer comporte à la fois une dimension empirique et normative. En effet, pour témoigner des résultats obtenus à travers un programme, il est nécessaire de faire une collecte de données pour recueillir des informations sur les dits résultats. Il faut faire alors du terrain d'où une dimension empirique. En revanche, cet apport méthodologique indique que la mesure de la valeur d'un programme doit se fonder sur un cadre rigoureux et validé de collectes de données avec des critères d'évaluation définis, en somme un cadre normatif. Évaluer est en effet un acte formel défini avec des preuves valides. Pour témoigner d'une certaine fiabilité dans les résultats et pour en mesurer l'amplitude, l'analyse de données quantitatives est souvent privilégiée (Perret, 2016). L'analyse de données qualitatives, de son côté, apporte des nuances intéressantes pour la compréhension des résultats obtenus dans la

mise en œuvre d'un programme. Aussi, la combinaison des deux formes d'analyse – mesure et compréhension- permet une meilleure idée des aspects évalués d'un programme (Perret, 2016).

De plus, si cette collecte de données fait appel à une démarche structurée, elle doit aussi s'adapter au contexte économique, politique et organisationnel du lieu d'intervention autre dimension empirique (Affodéon, Lamari, 2016). Il peut arriver dans des projets à l'international, par exemple, qu'une information ne soit pas disponible et empêche de mesurer adéquatement les retombées d'un programme, ou encore, que certaines méthodes de collecte de données ne puissent s'opérationnaliser en raison de contraintes institutionnelles, technologiques ou même culturelles (Kusek, Rist, 2006). Ces situations supposent des ajustements qui peuvent avoir un effet sur la portée des résultats.

En résumé, l'évaluation de programme, élément constitutif du cycle de vie d'un programme, fait référence à une activité présente dans les organisations publiques. Cette activité est encadrée par un processus normatif et empirique défini, inscrit dans une méthodologie propre aux sciences sociales afin de mesurer la valeur d'un programme dans sa planification, son opérationnalisation et ses résultats.

## 2.2. Évaluation de programmes et institutions publiques: un court historique

Dans les pays anglo-saxons, comme les États-Unis et le Canada, l'évaluation de programme est apparue graduellement dans les mœurs de la fonction publique avec le développement de l'intervention de l'État dans différentes sphères de la société, notamment celles des services sociaux et de la santé (Goyette, 2009). Deux vagues distinctes auraient marqué l'évolution de la pratique évaluative d'après Fitzpatrick : celle des années 60-70 et celle des années 80-90. La première vague, dans un contexte socio-économique assez florissant, se distingue pour son intérêt dans l'amélioration des programmes par l'évaluation formative ainsi que

pour la planification des évaluations. Les acteurs dominants de cette première vague sont alors les artisans de la mise en œuvre des programmes : les gestionnaires et le personnel rattachés au programme. Ce sont eux qui jouent un rôle de premier plan dans la mise en œuvre et l'amélioration continue des interventions de l'administration publique (Fitzpatrick, 2012). Dans la seconde vague, l'accent sera mis sur l'efficacité des programmes. Ici, apparaît une logique basée sur une reddition de comptes qui interpelle les acteurs politiques, la société civile et les bailleurs de fonds. Cette logique fortement influencée par la crise économique remet en cause l'État-providence, misant sur une gestion des programmes plus serrée. L'évaluation de programme devient alors une précieuse alliée pour la gestion saine des deniers publics (Goyette, 2009). L'évaluation s'inscrit dans cette optique comme un outil stratégique dans le processus de décisions pour la continuation ou la fermeture des programmes publics.

Cette importance accordée à une meilleure gestion des programmes dans les années 80 et 90 contribuera à la « professionnalisation de l'évaluation de programme » comme le prétend Goyette, pour devenir une fonction importante et incontournable dans l'administration publique, notamment au Québec et au Canada. L'objectif visé est clair : la réduction des dépenses de l'État passe par l'amélioration de l'efficacité des programmes. Dans cette perspective,

« Pour être à la hauteur des attentes des décideurs, des gouvernements et des citoyens, les pratiques évaluatives doivent se plier à des pressions grandissantes visant notamment à bonifier la qualité, la rigueur et la célérité des processus d'élaboration des évaluations. » (Lamari, 2016, p.12)

Alors, la communauté internationale, dans la mouvance de cette tendance, se mobilise au début des années 2000. Ainsi, l'OCDE fait sienne la question de l'évaluation de Programme et invite tous ses pays membres à une professionnalisation de cette activité au sein de leur fonction publique et parapublique (Kusek, 2006). Selon l'OCDE, trois dimensions inter-reliées devraient circonscrire cette professionnalisation : les approches évaluatives à

privilégier, les compétences de l'évaluateur et les défis particuliers inhérents à la pratique évaluative (Affodéon, Lamari 2016).

Dans un effort de professionnalisation, l'approche est certes importante pour assurer une certaine crédibilité à cet exercice. Or, on compte un nombre assez important d'approches visant à encadrer le processus d'évaluation. Dans la praxis de l'évaluation de programme, Stufflebeam en recensait une vingtaine de modèles évaluatifs au début des années 2000 (Goyette 2009). Certaines priorisent la satisfaction des utilisateurs comme point de départ ou la perception des producteurs de services, d'autres, l'atteinte de résultats ou le respect d'un modèle évaluatif (theorie based), d'autres encore, la participation des parties prenantes à la démarche évaluative (Affodéon, Lamari, 2016). En réalité, deux approches restent dominantes et teintent tous ces modèles : l'approche positiviste et l'approche constructiviste.

L'approche positiviste mise sur la reddition de comptes, sur les résultats obtenus en s'appuyant sur une rigoureuse démarche calquée sur le modèle scientifique pour identifier les facteurs causaux reliés à une intervention donnée et aux effets recherchés (Lamari,2016). Ce modèle aspire à une connaissance la plus objective possible de l'objet à évaluer. Cet objectif est bien souvent mis en cause par les liens que peuvent entretenir les gestionnaires et les évaluateurs dans notamment l'acceptation ou la diffusion de certains résultats (Goyette,2009). Il reste que les efforts pour viser une analyse objective en évaluation jouent en quelque sort un rôle de pare-feu pour maintenir la crédibilité du processus évaluatif. Selon Goyette, il faut quand même reconnaître qu'évaluer est pour reprendre ses termes « un acte social et politique ». Tenir compte des valeurs et intérêts en jeu lors d'évaluation de programme est utile non pas pour tronquer les résultats mais pour adapter la démarche en adéquation avec l'environnement relié à cet exercice.

De son côté, l'approche constructiviste pose comme postulat que le but de l'évaluation est de comprendre le programme à travers les expériences personnelles de toutes les parties prenantes (Goyette, 2009). Dans cette approche, l'évaluation est une activité réalisée au sein

d'une réalité pluraliste composée de différentes subjectivités (Dubois, Marceau, 2005). Alors, on préconise la triangulation des informations recueillies, c'est-à-dire on s'assure d'une analyse de données comparative pour dégager les tendances et enfin, d'une démarche participative dans la réalisation du processus évaluatif. À l'international, ce type d'orientation, misant sur une étroite collaboration et une participation effective des parties prenantes, a une influence importante sur les résultats recherchés du programme (Kusek, 2006). Il faut à ce titre valider les capacités évaluatives de toutes les parties prenantes du programme et les renforcer au besoin. S'inscrivant dans une gestion axée sur les résultats en développement international, Affaires mondiales Canada, en insistant sur l'importance d'une approche participative, identifie trois raisons pour en appuyer son utilisation. Cela permet une meilleure prise en charge du programme par les acteurs locaux. Cela favorise une meilleure durabilité des résultats du programme et un accès plus important à l'information sensible pour le suivi et enfin à l'évaluation du programme (Centre d'excellence de la gestion axée sur les résultats, 2016).

Si l'approche positiviste axe son attention sur les résultats, l'approche constructiviste se concentre sur le processus entourant l'atteinte de résultats. Ces deux approches ne sont pas incompatibles bien au contraire. En réalité, actuellement, il semble avoir de plus en plus un consensus sur le fait que des approches et des modèles combinés donnent accès à des résultats plus riches et plus nuancés (Fitzpatrick, 2012).

En plus du choix de l'approche, le développement d'un profil de compétences de l'évaluateur est aussi une étape déterminante dans la professionnalisation de la pratique évaluative des programmes au sein des organisations publiques. En effet, le rôle de l'évaluateur est multidimensionnel et fait appel à différentes compétences, il consiste en effet;

« à être à la fois un enseignant, un apprenant, un facilitateur et un professionnel qui aide les parties prenantes à générer leurs propres jugements sur le programme » (Fitzpatrick, 2012, p.27)

L'évaluateur doit donc être un enseignant, car il doit expliquer la démarche évaluative et développer le cas échéant les capacités évaluatives des parties prenantes du programme; un apprenant dans la mesure où il doit se renseigner et apprendre sur les parties prenantes, le programme et le contexte d'évaluation; un facilitateur pour mutualiser les efforts de tous les parties prenantes et s'assurer d'une approche participative ; un professionnel pour se porter garant de la fiabilité de la démarche évaluative ainsi qu'en observant une certaine éthique pour préserver la qualité et la validité de sa démarche. Son profil de compétences doit témoigner de cette exigence (Affodégon, Lamari, 2016). Le Canada qui s'inscrit dans cette mouvance, a développé en 2010 via la société canadienne d'évaluation (SCE) un profil de compétences de l'évaluateur. La SCE se distingue par un système obligatoire d'accréditation qui officialise la profession d'évaluateur (Affodégon, Lamari, 2016).

En tablant sur des approches évaluatives structurées et valides conjuguées à la pratique d'évaluation qui s'appuie sur des compétences reconnues, l'OCDE assume que les organisations publiques ayant professionnalisé leurs activités évaluatives pourront mieux affronter les défis actuels en matière d'évaluation (Affodégon, Lamari 2016). Selon ces auteurs, les problèmes de complicité entre le demandeur d'évaluation et l'évaluateur, pour éviter par différentes stratégies une évaluation défavorable, les contingences en matière de ressources matérielles et financières ou de temps requis pour réaliser les évaluations, la culture de l'organisation qui encourage ou non le développement de compétences évaluatives ainsi que l'absence d'accréditation, la complexité du processus d'analyse pour évaluer un lien de causalité entre les actions d'un programme et les résultats représentent les défis les plus fréquents au sein d'une démarche évaluative. Pour affronter ces défis, le gouvernement canadien comme bon nombre de pays a choisi de miser sur le modèle logique pour appuyer sa pratique évaluative de programmes. Ce modèle fera l'objet du prochain chapitre.

### 2.3 Le modèle logique et ses modalités

En évaluation de programme, le modèle logique est une façon cohérente et séquencée de représenter un programme d'où le terme *logique*. Cette représentation illustre le processus itératif de la planification, de l'implantation et de la mise en œuvre d'un programme. Ce modèle présente les besoins auxquels le programme répond, ses objectifs visés, les ressources nécessaires, les interventions ou intrants, les résultats attendus ou extrants tout en tenant compte du contexte inhérent à l'émergence du programme et des facteurs externes qui peuvent influencer les résultats recherchés par le programme. Le schéma (Figure 2.1) résume bien toutes les composantes d'un modèle logique d'un programme (Ridde et Dagenais, 2012).

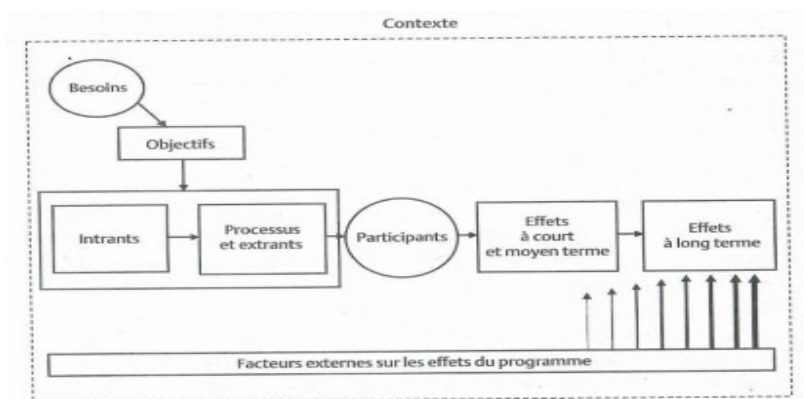


Figure 2.1 Représentation générique de la logique d'une intervention.

Dans les faits, ce modèle s'articule sur une théorie de ce que sont les programmes, leurs composantes et leurs résultantes. Cette théorie présente la structure logique d'un programme, ses fondements, les interrelations entre ses éléments constitutifs d'où son appellation de modèle logique (Perret, 2012). Ce modèle assure de façon schématique une bonne compréhension du programme,

« (...) une compréhension poussée du programme, des besoins ou des problèmes qu'il tente de résoudre, les actions stratégiques qui devraient être envisagées ainsi

que les résultats et les effets ou les changements requis qui devraient être constatés » Fitzpatrick, 2012 p.28)

Le modèle logique soumet la rationalité d'un programme en décrivant les ressources combinées à des actions qui produiront des résultats définis (Potvin, 2009). Pour construire un modèle logique, il faut d'abord se projeter et avoir des hypothèses sur les retombées du programme, sur les conséquences des actions exigées (Perret, 2012). Cette étape s'inscrit dans la planification même de la mise en œuvre du programme. En fait, ces hypothèses s'inscrivent dans une « théorie du changement ». Il est important, dans la mise en œuvre d'un programme à l'international, d'avoir un consensus et une vision claire entre parties prenantes sur la dynamique du changement provoqué par l'intervention publique. Il s'agit d'identifier les bénéficiaires, les conditions de pilotage, les conditions de départ, les objectifs poursuivis, les ressources nécessaires, les orientations à privilégier, les risques ou obstacles à considérer et les résultantes du programme (PUND, 2019) .

« Les théories du changement robustes s'appuient souvent sur des méthodes participatives qui permettent un engagement significatif de toutes les parties prenantes concernées, depuis les discussions initiales jusqu'aux différentes itérations. Au cours du processus, le responsable de projet/programme doit présenter et articuler clairement toutes les hypothèses et tous les risques potentiels susceptibles d'entraver ou de faciliter l'atteinte des résultats escomptés. » (PNUD, 2019 p.27)

Cette projection collective et partagée se réalise suite à une analyse approfondie des besoins et du contexte légitimant l'émergence d'un programme (Porteus, 2012). Par exemple pour le Projet, une théorie du changement a été ébauchée pour être en mesure de situer comment les intrants apporteront un changement et comment ce changement s'opérera en fonction du contexte initial pour lequel est associée cette dynamique de changement. Voici une schématisation de cette théorie du changement illustrée à partir du Projet qui exprime le scénario envisagé pour obtenir les changements souhaités.



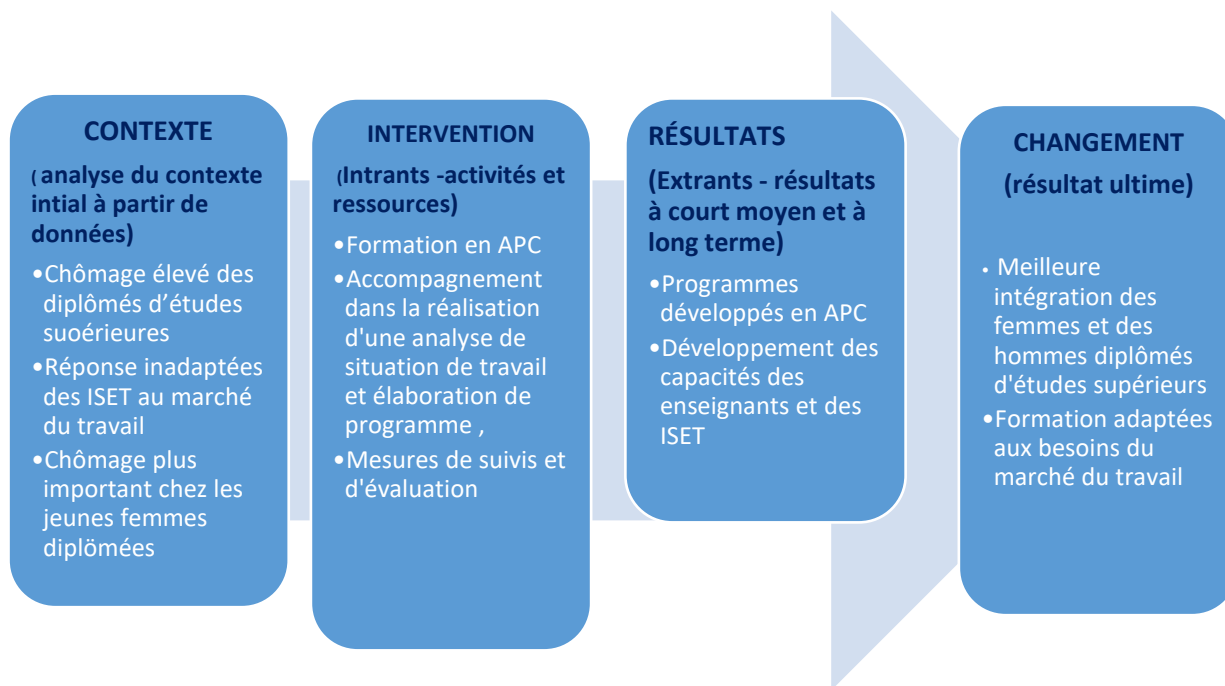


Figure 2.2 : Schématisation de la théorie du changement.

De plus, cette vision hypothétique du changement suppose une estimation des risques associés à la mise en œuvre qui doit aussi être opérée et que l'on désigne sous l'appellation d'analyse de risques. Cette opération permettra notamment d'identifier des ressources et des stratégies pour les atténuer (OIF, 2013).

Le modèle logique fait partie intégrante de la gestion axée sur les résultats (GAR) comme la théorie du changement ainsi que l'analyse de risque. Ce style de gestion mise sur la validité, la rigueur et la performance d'un programme de la planification à la mise en œuvre jusqu'à l'atteinte de résultats. Dans son guide, Affaires Canada définit assez justement cette gestion comme une approche cyclique de gestion qui « considère à la fois la stratégie, les personnes, le processus et les mesures, de manière à améliorer la prise de décisions, la transparence et la responsabilité. » (Centre d'excellence de la gestion axée sur les résultats, 2016).

Le modèle logique est fréquemment utilisé pour la gestion de programme et de politique, de son implantation à son intervention, dans les organisations publiques de la communauté internationale toute comme au Québec et au Canada notamment (Perret 2012). Bien que le modèle logique puise de façon significative dans l'approche positiviste dans la mesure où une attention importante est portée sur la performance et l'atteinte de résultats, il reste que ce modèle peut aussi accorder une attention particulière au processus évaluatif. Le modèle canadien s'inscrit dans cette mouvance en mettant un accent tant sur les résultats que sur la gestion du processus, en combinant notamment les collecte de données quantitatives et qualitatives et en faisant des suivis à mi-parcours des programmes dans une logique d'évaluation continue de la démarche évaluative et des résultats obtenus, (Centre d'excellence de la GAR, 2016)

En outre, le modèle logique possède une architecture particulière. Sa structure repose d'abord sur les intrants du programme c'est-à-dire les ressources consacrées, matérielles, financières et humaines, pour atteindre les objectifs du programme ou les résultats souhaités; puis, sur les extrants c'est-à-dire les activités ou les interventions à réaliser ainsi que les résultats attendus. Ces résultats se déclinent dans une séquence établie en fonction d'une échelle de temps variable selon la durée d'un programme : résultats immédiat - court terme, résultat intermédiaire-moyen terme et résultat ultime-long terme. La figure 2.3 illustre concrètement cette chaîne de résultats en puisant dans un exemple tiré du guide sur la GAR appliquée aux programmes d'aide internationale. (Centre d'excellence de la GAR, 2016)

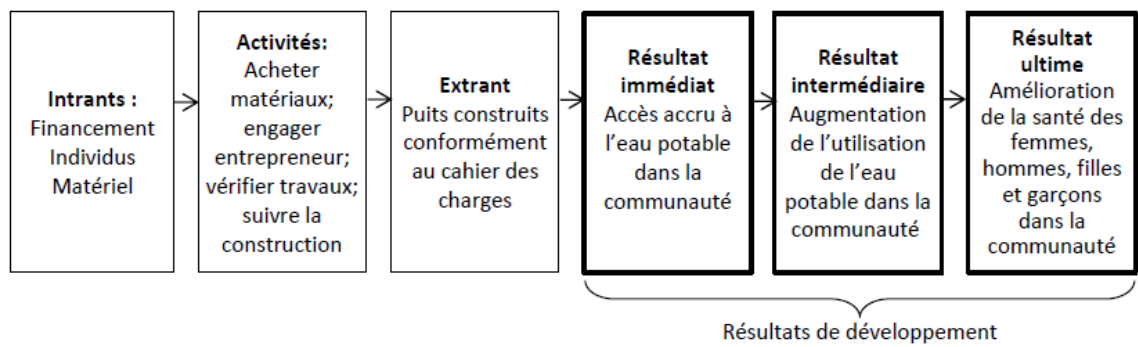


Figure 2.3 Exemple d'une chaîne de résultats.  
(Source : Centre d'excellence sur GAR, 2016 p.16)

Cet exemple souligne bien la suite logique entre les différentes composantes de la chaîne présentée. Dans les faits, une des utilités du modèle logique c'est de faciliter la visualisation de l'information entourant l'ensemble des modalités du programme par cet exercice de schématisation (Porteous, 2012). Selon cet auteur, le modèle logique facilite la diffusion des tenants et aboutissants d'un projet ainsi que la transmission des objectifs du programme des ressources impliquées et des résultats attendus.

Lorsque la chaîne de résultats est réalisée, pour éviter les risques associés à la mise en œuvre estimés, dans une perspective de gestion axée sur les résultats, il faut alors associer des indicateurs à chacun des extrants pour mesurer la qualité et fidélité de la mise en œuvre du programme ainsi que la validité et la performance des résultats obtenus (ONUD, 2019). Cet exercice conduira à la finalisation du modèle logique. Les indicateurs se définissent comme étant « des marqueurs du changement induit par le projet. » (OIF, 2013) ils sont objectivement observables, mesurables, clairement définis pour guider la collecte de données. C'est d'ailleurs à partir d'eux que se détermine la nature de la collecte de données. En général, pour mesurer l'atteinte des résultats, seront définis des indicateurs de rendement. Il faudra alors déterminer la valeur initiale de l'indicateur au début du programme et celle obtenue lorsque le programme sera terminé. Tout indicateur part d'une situation de départ, situation de référence, qui nous permet de situer les retombées du programme. Cet exercice comparatif des valeurs suppose une collecte de données et témoignera le cas échéant du changement attendu. En d'autres termes, il validera si le programme a été effectif ou non. Les indicateurs servent alors d'étalon de mesure afin de savoir si le changement est opérant ou non.

En somme, ces informations sont celles qui permettront de mesurer ou de juger la performance du programme. Les exemples de modèle logique proposés (Tableau 2.1 et

Figure 2.4) présentent chacun une schématisation composée d'une chaîne de résultats ainsi que dans l'un des modèles, s'ajoutent les indicateurs, les moyens pour atteindre les résultats ainsi que les risques inhérents à la mise en œuvre du programme. Un des exemples est tiré du *Guide de la planification, du suivi et de l'évaluation axés sur les résultats du développement* du PNUD et l'autre du *Projet* (CICan, PMOP, 2019). Ces deux exemples permettent de souligner les différentes manières de présenter le modèle logique. Dans le premier cas, modèle plus courant, celui-ci se limite aux résultats et aux extrants. Dans le second, le modèle ajoute des informations additionnelles complémentaires qui sont généralement traitées isolément. En fait, les composantes de base (résultats et extrants) restent habituellement les mêmes (Porteous). Ce qui rassemble tous ces modèles c'est cette exigence de schématisation des programmes caractérise le modèle logique.

Tableau 2.1 Exemple 1 tiré du modèle logique tiré du Projet

<b>Résultat Ultime</b>	<b>1000</b> Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays		
Résultats intermédiaires	<b>1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie		<b>1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur
Résultats immédiats	<b>1110</b> Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes	<b>1120</b> Meilleure collaboration entre les ISET, l'UTICA et le MESRS dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations répondant aux besoins des entreprises	<b>1210</b> Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin
Extrants	<b>1111</b> Programmes pédagogiques techniques modernisés en réponse au marché de l'emploi en tenant compte des spécificités du genre	<b>1121</b> Mécanisme de consultation entre les ISET et employeurs mis en place	<b>1211</b> Programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte des spécificités de genre
	<b>1112</b> Enseignants et enseignantes des ISET formés sur le plan technique et pédagogique en tenant compte des spécificités du genre ainsi qu'en TIC	<b>1122</b> Bureaux des relations avec les entreprises implantées au sein des ISET partenaires.	<b>1212</b> Programme ou module en entrepreneuriat au féminin offert dans les ISET partenaires
	<b>1113</b> Formations de courte durée et spécialisées offertes en réponse aux besoins de l'emploi dans les régions en tenant compte des spécificités du genre	<b>1123</b> Comité formation/emploi dans chaque ISET partenaire créé	<b>1213</b> Stratégie identifiant les voies de sorties potentielles des femmes à l'égard des secteurs prioritaires, élaborée et mise en œuvre
	<b>1114</b> Centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés en fonction des secteurs porteurs d'emploi	<b>1124</b> Campagne de valorisation de la formation technologique <sup>1</sup> auprès de la collectivité élaborée et mise en œuvre	<b>1214</b> Activités de sensibilisation auprès de la collectivité sur l'équité/l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées, dans les secteurs à fort potentiel, réalisées dans les ISET partenaires

Exemple d'un Cadre Logique : Prévention et lutte contre la corruption grâce à la une mise en œuvre efficace de la CNUCC en appui à l'ODD 16

	Indicateurs	Moyens de Vérification	Risques
<p><b>Objectif du projet:</b></p> <p>La corruption est empêchée et combattue grâce à la mise en œuvre efficace de la CNUCC afin de soutenir l'ODD 16</p>	<p>Un indicateur composite et les moyens de vérification correspondants seront développés aux premiers stades de la mise en œuvre du programme, en étroite consultation avec la direction de la recherche et autres parties prenantes clés.</p> <p><u>Ligne de base:</u> à confirmer</p> <p><u>Cible:</u> à confirmer</p>	<p>A confirmer</p>	<p>Volatilité budgétaire due au faible niveau des ressources du budget ordinaire disponibles pour développer des activités d'assistance technique en appui à la mise en œuvre de la CNUCC en combinaison avec des cycles de financement à court terme peu fiables des donateurs</p>
<p><b>Résultats:</b></p> <p>Les Etats parties participent activement et efficacement dans la mise en œuvre d'un mécanisme d'examen de la CNUCC</p>	<p>Nombre de rapports d'études de pays finalisés par le mécanisme d'examen de la mise en œuvre</p> <p><u>Ligne de base:</u> 114 pour le Premier cycle et 0 pour le Second cycle</p> <p><u>Cible:</u> 177 pour le Premier Cycle and 180 pour le Second Cycle</p>	<p>Rapports d'examen de pays achevés</p>	<p>Absence d'engagement et de volonté politique des Etats parties à participer activement dans la mise en œuvre du mécanisme d'examen de la CNUCC</p>
<p><b>Produits:</b></p> <p>Des outils et des bonnes pratiques sont disponibles pour mener efficacement les examens nationaux dans la cadre mécanisme d'examen de la mise en œuvre</p>	<p>% des Etats parties exprimant leur satisfaction quant à la qualité des outils et des services fournis</p> <p><u>Ligne de base:</u> 0 % (nouvelles mesures commençant en octobre 2016)</p> <p><u>Cible:</u> 80%</p>	<p>Enquête périodique/suivi avec les Etats parties</p>	<p>Retards dans la finalisation des outils pertinents pour le second cycle en raison de la lenteur des processus d'administration et de coordination avec et parmi les prestataires d'assistance technique concernés</p>
	<p><b>Activités:</b></p> <p>1.1.1 Coordonner et échanger des expériences avec les autres entités qui conduisent des mécanismes d'examens similaires pour explorer les bonnes pratiques et méthodologies</p> <p>1.1.2 Consolider les bonnes pratiques dans les méthodologies efficaces dans la mise en œuvre de la CNUCC</p>		

Figure 2.4 Exemple 2 de modèle logique. (Source : PNUD, 2019,p,37)

Dans la planification de la mise en œuvre d'un programme, le modèle logique est d'une grande utilité. Il le sera réellement s'il répond aux attentes des parties prenantes et aux besoins des clientèles ciblées. Pour évaluer la cohérence des modèles logiques, Nancy Porteous a développé une liste de vérifications qui met en lumière les dimensions importantes dont on doit tenir compte dans leur construction : la pertinence et le réalisme dans la détermination des besoins et des ressources, une précision et une exactitude dans l'information contenue dans le modèle, sa logique, une harmonisation cohérente de la chaîne de résultats et une simplicité visuelle qui permet de l'appréhender et le comprendre en un seul examen (Porteous, 2012). Dans le guide du Centre d'excellence axé sur la gestion par résultats, il est souligné, comme le fait Porteous, l'importance de la justesse des énoncés et de la terminologie notamment pour les intrants et extrants. On insiste aussi sur l'importance d'un processus participatif des parties prenantes dans l'élaboration du modèle logique (Centre d'excellence axé sur la gestion par résultats, 2016).

En somme, une fois, le modèle théorique du programme défini, sa mise en œuvre est possible car toutes les modalités d'opérationnalisation du programme sont précisées. Ce modèle servira de cadre de référence pour définir la nature de l'évaluation par les parties prenantes et dans l'élaboration des outils de suivi et d'évaluation à réaliser.

#### 2.4. Suivi, évaluation et développement de programme à l'international

Le cœur de la gestion axée sur les résultats se situe dans l'élaboration de mesures de suivi et d'évaluation puisque c'est à partir d'elles que dans les faits on pourra mesurer le processus de mise en œuvre de même que les effets d'un programme. La démarche évaluative comporte généralement quatre étapes : la conception ou de la planification de l'évaluation, la collecte de données, la formulation d'un jugement puis de la présentation des résultats (Daigneault et Jacob, 2012). L'évaluation selon Arbour contribue de trois façons à la gestion par résultats : il documente le décideur, par une bonne connaissance des effets du programme,

facilite la prise de décisions tout au long du cycle de vie d'un programme et mesure les intrants et extrants à partir d'analyses utilisant des méthodes validées (Arbour, 2016). Le schéma (Figure 2.5) illustre bien le cycle de la gestion par résultats et les trois contributions de l'évaluation à l'intérieur de ce cycle.

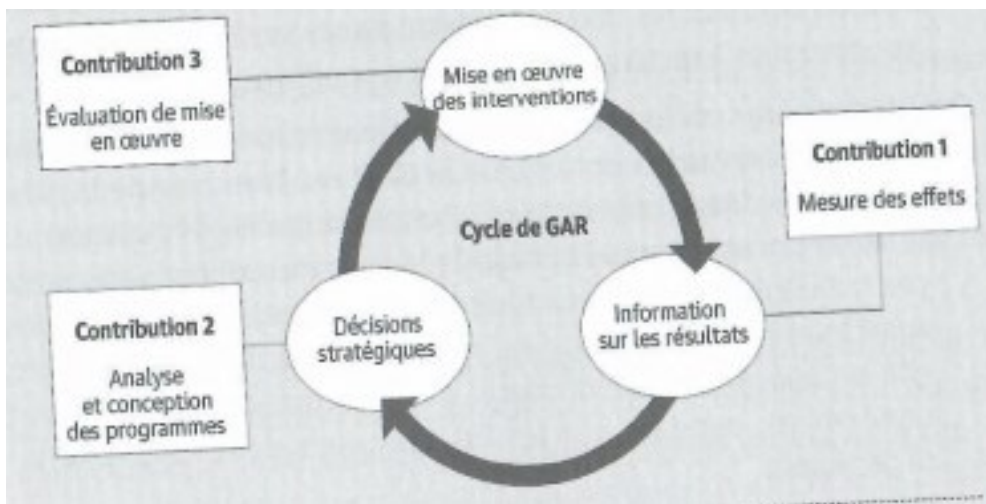


Figure 2.5 Cycle du GAR et les contributions des mesures de suivis et évaluations.  
(Source : OIF, 2014)

Cinq grands axes serviront de base à la planification de mesures de suivis et d'évaluation :

**Quand ?** se fera l'évaluation dans l'implantation du programme? - la temporalité – l'échéancier

**Quoi?** Quelles actions de suivi et d'évaluation seront à retenir? – les actions

**Qui?** assumera le suivi et l'évaluation et leur rôle ?, - les individus et leur implication

**Comment?** se feront ces mesures et comment s'établira l'indicateur? - La méthodologie

**Pourquoi?** ces suivis ou ces évaluations, pour de l'amélioration continue (évaluation formative) ou pour sanctionner l'atteinte ou non des résultats (évaluation sommative?)- la finalité – (OIF, 2013)



Toutes ces questions relatives à la démarche évaluative doivent être visitées dans les outils de planification des mesures de suivi et d'évaluation du programme. De plus, les mesures de suivi et d'évaluation doivent être planifiées avec le même soin que celui que l'on a accordé à l'élaboration du modèle logique qui constitue la phase initiale à partir de laquelle s'articulent les mesures de suivi et d'évaluation. Enfin, il est aussi important de préciser la terminologie utilisée dans le processus d'évaluation notamment dans le choix des critères, pour que toutes les parties prenantes aient la même compréhension de l'exercice (Kusek, 2006). Somme toute, le suivi est utile pour valider la progression des résultats, selon le guide du PNUD, les actions de suivi doivent cibler minimalement la progression des effets d'un programme, les facteurs favorisant ou freinant la réalisation des effets recherchés, la contribution individuelle des partenaires aux effets, les stratégies de partenariats entre les parties prenantes et enfin, une analyse permettant de tirer profit des différentes facettes de l'expérience acquise dans l'implantation et la mise en œuvre du programme (PNUD, 2009).

Dans le cadre du Projet, la planification s'est définie à partir du modèle logique en élaborant un outil appelé cadre de mesure de rendement (CMR) qui comprend, dans une chaîne logique, les résultats attendus, les indicateurs, les données de base qui constituent les données de référence avant l'implantation du programme, les cibles visées en fonction des données de bases et du résultat attendu, les sources de données pour assurer l'évaluation et la collecte de données, la fréquence de collecte et d'analyse du processus ainsi que des résultats et enfin la responsabilité impartie aux parties prenantes.

RÉSULTAT ULTIME							
RÉSULTATS ATTENDUS (Tiré du modèle logique)	INDICATEURS (La viabilité de l'environnement et l'égalité entre les sexes si possible)	DONNÉES DE BASE (Les abréviations sont expliquées au bas du tableau) <sup>2</sup>	CIBLES (L'intervalle de temps si possible)	SOURCES DE DONNÉES	MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	FRÉQUENCE	RESPONSABILITÉ
1000 Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays	• Perception des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET sur leur qualité de vie (situation économique, laborale et sociale – ventilé par sexe et région) (1000 #1)	Total: 16.5% Total H : 14.7% Total F : 18.2% Nord-Ouest : 11.8% Centre-Ouest : 27.2% Sud-Ouest : 3.3% Sud-Est : 15.2%	Total : 21% <sup>3</sup> Total H : 19% Total F : 23% Nord-Ouest : 15% Centre-Ouest : 35% Sud-Ouest : 4% Sud-Est : 19%	• Diplômés	• Enquête auprès des diplômés	Ligne de base Fin de projet (1 <sup>ère</sup> cohorte de diplômés)	CICan

Figure 2.6 Un exemple d'outil de planification de suivi - le cadre de mesure de rendement (CMR). (Source : CICan, 2019)

En plus du CMR, un modèle de gestion des risques et un plan de suivi de rendement précisant l'échéancier des activités de suivi et d'évaluations, les rôles des partenaires tout comme la finalité et les modalités d'utilisation des outils d'évaluation et la production périodique de rapports en lien avec la progression du programme et les collectes de données représentent globalement les mesures établies en matière de suivi et d'évaluation par CICan et par Affaires mondiales Canada (CICan , 2019).

Pour obtenir une évaluation de qualité, l'étape de planification est très importante. Il s'agit de mesurer la faisabilité matérielle de la démarche évaluative en tenant compte des ressources et des données, de leur disponibilité dans une échelle de temps donnée. Une autre indication de la qualité évaluative réside dans le choix d'une méthode appropriée de collecte de données, dans la qualité et le sérieux des suivis faisant suite aux évaluations (OIF, 2009). Dans la poursuite de programmes de développement à l'international, d'autres obstacles peuvent contribuer à nuire au maintien de systèmes de suivi et d'évaluation notamment les besoins trop grands en formation du personnel, des changements dans les priorités gouvernementales, la résistance de certaines parties prenantes, les divergences culturelles, une coordination difficile en raison d'une pluralité d'acteurs internationaux pour un même programme et des événements politiques ou socio-économiques perturbateurs (kusek, 2006).

Comme la culture et les compétences en évaluation de programme au sein de l'administration publique sont plus ou moins structurées dans les pays en développement, les activités de suivi et d'évaluation font appel au renforcement des capacités évaluatives des partenaires locaux et de toutes les parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre du programme (Kusek, 2006). Selon Rodgers, le développement des capacités doit cibler le cadrage de l'évaluation, soit les valeurs et les objectifs à prioriser, la conception des outils et des mesures d'évaluation et leur mise en œuvre, l'utilisation de l'information recueillie dans le processus évaluatif et la gestion des étapes de l'ensemble du processus évaluatif (Rodgers, 2012). Ces opérations exigent des capitaux humains, institutionnels, sociaux et économiques pour mener à bien le développement des capacités des communautés. Ce développement passe par un accompagnement et de la formation. Les moyens les plus fréquemment utilisés pour ce renforcement sont effectivement la formation, l'usage de guides ou d'outils de références, la détermination de nouvelles normes ou de pratiques organisationnelles, la pratique supervisée, le leadership assumé par une instance gouvernementale ou par un réseau de professionnels de l'évaluation ayant développé un cadre de référence méthodologique en mesures et évaluations de programme. À l'international, Rodgers suggère « d'adopter une politique de « petits pas » et de réaliser des expériences pilotes avant de se lancer dans de grands chantiers » et surtout de porter une attention à favoriser un transfert de la théorie à la pratique (Rodgers, 2012 p. 230).

De plus, dans un exercice de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre d'un programme canadien à l'international, une préoccupation importante est accordée aux genres dans l'opérationnalisation du programme. La politique d'aide au développement de 2017 du Canada a en effet pour objectif global de lutter contre la pauvreté en renforçant l'égalité des genres, le pouvoir des femmes et des fillettes et se définit à ce titre comme féministe. Or, on définit une politique étrangère féministe comme :

« (...) la politique d'un État souverain dans ses interactions, fondées sur la théorie de l'égalité, politique économique et sociales des sexes, livrée aux droits et intérêts des femmes » (Thompson&Clement, 2019, p.5)

Cette visée féministe du Canada à l'international est de nature transversale et doit être considérée au sein des cinq thèmes retenus en matière d'aide au développement, et en ce sens, permet de mieux répondre aux dimensions politiques, économiques et sociales de l'égalité des genres évoquées précédemment. La figure 2.7 ci-dessous illustre bien le caractère intégrateur de l'égalité des genres et du renforcement du pouvoir féminin par sa position centrale :



Figure 2.7 Thèmes de développement priorités par le Canada.  
(Source : Affaires mondiales, 2017)

Le Projet en matière d'égalité des genres qui se modèle sur le Canada est par conséquent lui aussi transversal. Cette question doit être traitée à travers les outils de collecte de données de suivi et d'évaluation lorsque la question des genres est évoquée (CICan, 2019).

En somme, le suivi et l'évaluation d'un programme sont le prolongement du modèle logique. Les indicateurs, les extrants et les effets attendus serviront de balises pour planifier et structurer les mesures de suivi et d'évaluation en ayant comme souci, dans la conception d'outils, dans la collecte et dans l'analyse de données, d'obtenir des résultats crédibles, valides et fidèles à la réalité observée témoignant ainsi des véritables effets du programme.

## 2.5 Évaluation de programme, pilotage du changement et management interculturel

### 2.5.1 Évaluation de programme et pilotage du changement

L'implantation d'un programme est porteuse de changement pour ceux qui en sont les bénéficiaires, et influe sur les actions de ceux qui ont la responsabilité de sa mise en œuvre. Dans une gestion axée sur les résultats, le changement en est essentiellement la matrice. À l'échelle du développement international, un nouveau programme est d'emblée un vecteur de changement organisationnel affectant la dynamique interne de l'organisation, structurel mobilisant la révision du cadre normatif et fonctionnel de l'environnement externe à l'organisation voir même culturel affectant les valeurs et les croyances individuelles et sociales (Bergeron, 2001). Dans le domaine de l'administration publique, le changement organisationnel représente un défi de taille pour les gestionnaires, car il peut introduire une reconfiguration importante des compétences des acteurs au sein de l'organisation et un réaménagement des ressources matérielles et financières voir même une addition de ces ressources (Soparnot, 2004). En général, les changements portent sur la vision stratégique, sur la structure organisationnelle, sur les technologiques, sur le leadership ou encore sur les ressources humaines (Source : Bergeron, 2001).

Peu importe la nature des changements, on constate fréquemment que ceux-ci soulèvent au sein des organisations différentes résistances qui traduisent dans les faits des mécanismes de protection individuelle des acteurs interpelés par le changement (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013). Les raisons individuelles qui motivent cette résistance sont multiples en passant notamment par la crainte de perdre des responsabilités ou du pouvoir, par des motivations reliées à un intérêt personnel, par une incompréhension des raisons qui motivent le changement, par une perception erronée du contexte de la situation où s'articule le changement (Soparnot, 2004). Collerette, Lauzier et Schneider, ont identifié sept (7) facteurs

de résistance, les réactions et les différentes stratégies pouvant diminuer l'apparition de ces résistances au changement. Le tableau 2.2 ci-dessous présente en résumé la réflexion de ces trois auteurs.

Tableau 2.2 Facteurs de résistance au changement, réactions de résistance et stratégies d'atténuation -Tableau synthèse réalisé à partir des pages 137-142  
(Source : Collette, Lauzier et Schneider,2013)

Facteurs de résistance au changement	Exemple de réactions de résistance	Stratégies possibles d'atténuation
1. Les modalités de mise en œuvre de la clientèle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaction à la défensive</li> <li>• Banalisation du changement : ne pas le prendre au sérieux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication en contact direct avec les réfractaires</li> <li>• Ressources de soutien au changement suffisantes</li> <li>• Attitude d'ouverture aux réfractaires</li> <li>• Prévoir du perfectionnement</li> <li>• Donner du temps pour absorber le changement</li> </ul>
2. Les perceptions des besoins et des réactions de la clientèle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception que ce n'est pas adapté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser des études</li> <li>• Valider ailleurs les formes de réponses à ces besoins</li> <li>• Constitution de groupes de travail pour valider les pratiques et mesurer les besoins</li> </ul>
3. Les facteurs idéologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système de croyance défavorables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer et donner du temps</li> <li>• Éviter de convertir- maintenir une masse d'appuis au changement</li> </ul>
4. Les facteurs psychosociaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crainte d'un changement de normes, d'intérêts et de privilèges</li> <li>• Crainte d'un changement dans l'équilibre des relations personnelles dans l'organisation, de statut ou de prestige</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoption d'images et d'un langage en adéquation avec la culture de l'organisation</li> <li>• Trouver des appuis crédibles dans les personnes reliées au réfractaires</li> <li>• Opter pour la franchise dans les changements interpersonnels</li> </ul>
5. Les facteurs personnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés de laisser tomber les habitudes acquises</li> <li>• Peur de l'inconnu</li> <li>• Se sentir personnellement visé ou agressé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être à l'écoute</li> <li>• Offrir une possibilité de réagir et de proposer des alternatives</li> <li>• Ralentir le rythme de l'implantation</li> <li>• Renforcer le lien de confiance avec les réfractaires= don de responsabilités</li> <li>• Informer qu'il y aura des suivis pour tout dysfonctionnement</li> <li>•</li> </ul>

Facteurs de résistance au changement	Exemple de réactions de résistance	Stratégies possibles d'atténuation
6. Les facteurs cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mode de pensées divergentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation</li> <li>• Appui et encadrement</li> <li>• Donner d'autres responsabilités si problèmes persistants</li> <li>• Marginaliser si persistance</li> </ul>
7. Les facteurs de pertinence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception que le fonctionnement ne nécessite pas de changement- tout va bien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en relief les dysfonctionnements</li> <li>• Mettre en valeur les avantages retirés du changement</li> <li>• Entretenir des relations ouvertes et amicales avec les leaders de cette perception- trouver des solutions</li> </ul>

Ces auteurs ont aussi élaboré une équation qui mesure la pertinence pour l'organisation d'opérer ou d'initier un changement pour éviter l'émergence de vagues de résistance. Cette équation, la voici :

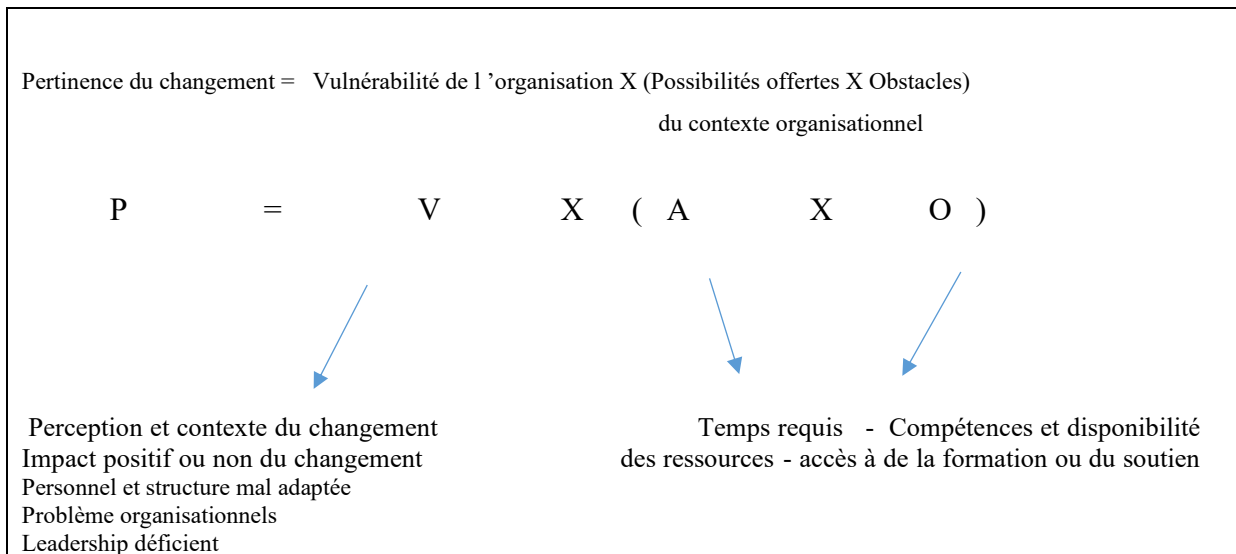


Figure 2.8 Équation pour mesurer la pertinence du changement.

Dans cette équation (Figure 2.8), on voit qu'il est important de mobiliser les forces motrices du changement en A pour contrecarrer les forces déstabilisatrices du changement afin de diminuer les facteurs de vulnérabilité organisationnelle.

Face à ces résistances quasi inévitables au sein des organisations, Kurt Lewin est le premier à avoir ébauché, en 1951, un modèle pour faciliter le management du changement au sein des organisations en identifiant trois étapes. La première étape implique de livrer et de partager la vision stratégique, le contexte et les motivations poussant les acteurs au changement au sein de l'organisation quitte à les faire participer à sa définition. La deuxième étape porte sur l'instauration du changement et enfin, la dernière étape vise la stabilisation du changement par une série de suivis et de mesures évaluatives pour amener les correctifs nécessaires (Sopranot, 2014). Pierre Collerette, Gilles Delisle et Richard Perron ont eux aussi défini le changement en trois étapes qu'ils identifient par le terme de phases : la phase décristallisation, la phase de transition et celle de recristallisation. Par ailleurs, ces auteurs ont décortiqué, de façon plus analytique que Lewin, le processus à l'intérieur des phases pour lesquelles ils ont associé différentes étapes. Cette lecture du changement est de nature macroscopique c'est-à-dire globale. Elle est aussi itérative et comprend une succession d'étapes et de phases présentées dans le schéma ci-dessous.



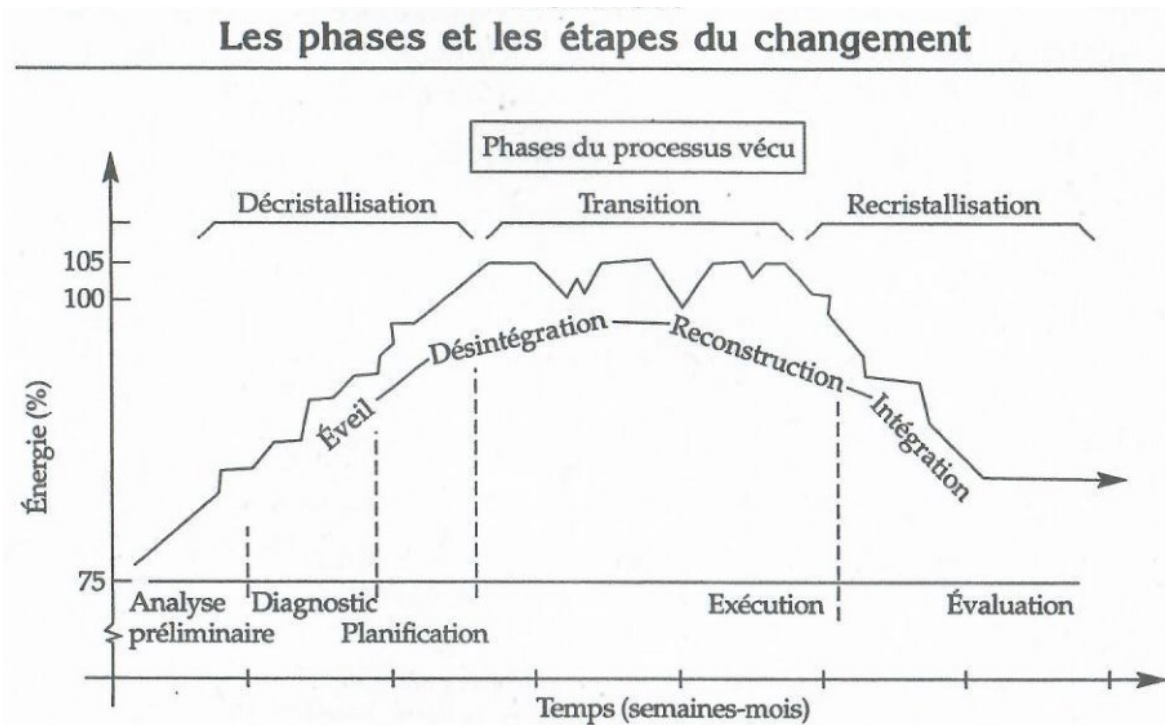


Figure 2.9 Les phases et les étapes du changement.  
(Source : Collerette, Delisle, Perron, 1997, p.55)

Dans la figure 2,9, la phase de décristallisation est la phase déterminante pour initier le changement. Elle comprend une analyse contextuelle approfondie pour définir les objectifs, les types de stratégies pour implanter le changement sur le plan des ressources, des moyens d'actions, de la désignation des acteurs concernés par l'action, l'établissement d'un plan d'action, de l'élaboration d'outils nécessaires et des instruments de contrôle et d'évaluation. Bien qu'il soit essentiel de bien planifier le changement, une fois initié, il apparaît tout aussi important d'avoir un leadership du changement soutenu par une vision motivante et de souligner l'importance de soutenir les actions porteuses de changement par des ressources et du soutien organisationnel. On doit commencer par une logique de micro-changement progressif et éviter de considérer les échecs dans certaines initiatives comme déterminants, car ils sont inhérents au processus du changement organisationnel (Audet, 2009).

Malgré toutes les stratégies déployées, celles visant à tenir compte des facteurs de résistance, de bien planifier et préparer le changement, d'assurer d'avoir les ressources nécessaires, de mobiliser les acteurs vers un objectif commun par un leadership effectif, piloter le changement est un véritable défi managérial surtout dans un contexte multiculturel.

### 2.5.2 Pilotage du changement et management interculturel

Dans la dynamique de l'implantation et de la mise en œuvre de programme de développement à l'international, la variable culturelle est un des éléments importants à considérer. En sociologie, la culture se conçoit comme un :

« Système complexe de connaissances, de croyances, de productions artistiques, de lois, de morales, de mœurs de coutumes et de toutes les autres capacités et habitudes acquises en tant que membre d'une Société » (Campeau et coll., 2004 p.145)

Ce système qui constitue, comme le soulignait Durkheim un des pères de la sociologie, l'inventaire des comportements d'une collectivité, de ses actions, de ses pensées et de ses croyances ainsi que de ses registres d'expression des émotions, est une dimension déterminante dans les rapports sociaux et surtout, dans l'interprétation du sens à donner à l'action sociale (Campeau, 2004). En management, tenir compte de la culture d'appartenance des membres d'une organisation est, par conséquent, un facteur non négligeable pour mener à bien la mission institutionnelle.

Or étrangement, dans les pratiques managériales, la façon de gérer les différences culturelles est de faire porter cette responsabilité sur les individus au sein de l'organisation et non sur l'organisation elle-même. Cette dernière invitera alors dans ce cas les acteurs à faire preuve de tolérance, d'ouverture, bref s'adapter à la différence (Chevrier, 2000). En somme, les différences culturelles sont perçues comme des problèmes à surmonter. Pour Martine Chevrier, cette gestion individuelle est susceptible de générer des frustrations puisque l'organisation balaie dans la cour des individus la gestion de la situation interculturelle

(Chevrier, 2002). La construction de compromis repose alors sur la personnalité des personnes en jeu. Une autre stratégie, proposée dans de très nombreuses organisations, est de mettre en avant-plan la culture organisationnelle pour fédérer des valeurs communes qui transcenderont les différences culturelles et serviront de vecteur pour développer une identité commune et liante. Ce type d'initiatives n'élimine pas pour autant toutes les différences culturelles.

Selon Chevrier, il y aurait deux stratégies possibles : soit celle de minimiser la différence et d'en reporter le poids sur les individus; soit celle de la valoriser comme une plus-value pour l'organisation. Dans ce cas, il faut travailler non pas à trouver des lieux de convergence mais des sources de complémentarité pour que les différences culturelles nourrissent les activités de l'organisation. Au lieu de mettre l'accent sur les différences culturelles, on met l'accent sur les complémentarités individuelles. Chacun, avec son bagage culturel, apporte un élément de plus à l'équipe et pour l'organisation du travail. Dans ce sens,

« Les relations culturelles sont plus harmonieuses quand les groupes culturels sont statutairement égaux, ne sont pas animés par des enjeux contradictoires, et ne se sentent pas menacés dans leur existence et leur identité propre ». (Chevrier, 2000, p.198)

En plus de ces différences, la culture d'un pays teinte les comportements des individus au sein des organisations et a une incidence importante sur leur perception de la gestion des organisations et du changement. Dans certains pays, le style de gestion priorisé est centralisé, dans d'autres, très décentralisé. La mobilisation et le leadership nécessaire au changement devront alors tenir compte de cette réalité (Bergeron, 2001). De même, certaines sociétés plus traditionnelles ne toléreront pas l'ambiguïté, les idées déstabilisantes sortant du cadre établi, le risque et les tensions inhérentes au changement (Bergeron, 2001). En d'autres termes, ces sociétés seront très peu ouvertes au changement. Par conséquent, dans de telles cultures, la conduite du changement dans des programmes de développement doit s'appuyer sur une logique de très petits pas, de micro-changement soutenue par de la formation, du soutien et

de l'accompagnement. En matière de suivi et d'évaluation, cet engagement est très important, car les acteurs nationaux ont une meilleure idée du contexte et des réalités à tenir compte lors de la collecte d'informations. Ces derniers sont les mieux placés pour obtenir les informations souhaitées sur les effets du programme (PNUD, 2009). Ils possèdent une expertise qui aura une incidence importante sur les questions méthodologiques, sur une compréhension fine des enjeux sociopolitiques et sur les limites temporelles dans les démarches de suivi et d'évaluation (Dagenais, 2012) Aussi, cette implication des acteurs nationaux est si déterminante, qu'elle offre une meilleure garantie d'appropriation, le succès et la pérennité du programme (PNUD, 2019). Il apparaît en effet important d'avoir au sein de son équipe, des évaluateurs ayant une bonne sensibilité culturelle, qui comprennent bien le contexte local, les problèmes que peuvent soulever la collecte de données et la diffusion des résultats (Frierson, Hood et Hugues, 2005). C'est pour cette raison que la stratégie généralement utilisée pour favoriser le développement des capacités individuelles en matière d'implantation, de mise en œuvre et de suivi et d'évaluation de programme est celle de l'approche participative. Affaires mondiales Canada en a fait un élément incontournable de sa gestion de programme à l'international (Centre d'excellence axé sur les résultats, 2016).

Une gestion participative en matière de suivi et d'évaluation de programme repose sur une implication consensuelle des parties prenantes : les décideurs, les concepteurs de programme, les responsables de la mise en œuvre, les bénéficiaires directs et indirects et la société civile (Jacob, 2016). Cette approche est préconisée en développement international. Elle s'inscrit dans la mouvance des principes de la charte des droits de l'homme de l'ONU, défendant le droit des populations à participer aux décisions qui concernent directement ou indirectement leur avenir et leur mieux-être (Guijt, 2014). Les formes que peut prendre cette participation sont multiples (Guijt, 2014). Cette approche en matière de suivi et d'évaluation se distingue toutefois des évaluations qui sont faites par les commanditaires ou bailleurs de fonds d'un programme ou encore, par des évaluateurs externes ou par des administrateurs de projet (Jacob & coll., 2009). Comme il y a beaucoup d'acteurs, pour le PNUD, « Une participation constante des parties prenantes au suivi et à l'évaluation ne peut être présumée, elle doit être

institutionnalisée » (PNUD ,2009, p.93). Ainsi, un tel type de participation doit être planifié et consigné par des mesures définies dans la planification du suivi et de l'évaluation du programme.

Selon Jacob, il y aurait trois grands axes de type de participation pour lesquels sont associés un objectif spécifique (Jacob &coll., 2009) :

- Axe politique : celui d'offrir du pouvoir aux participants dans le pilotage du processus évaluatif;
- Axe opérationnel : celui de viser une utilisation individuelle représentationnelle et institutionnelle optimale des résultats et de contribuer à l'amélioration des programmes;
- Axe pluraliste et de production : celui de renforcer la qualité et le partage des connaissances produites à travers la méthodologie, la création des outils et le suivi des processus.

Dans la poursuite de ses travaux, Ridde avec une équipe de chercheurs de Perfeval, a fait une recension de la littérature sur les types de participation à partir des trois axes pour identifier les fonctions principales que l'on attribue à l'évaluation participative. Dépendamment de l'axe priorisé, les fonctions sont différentes. Pour une même activité évaluative, il est possible que l'on puise à plus d'un axe. Il faut noter sans surprise qu'une gestion axée sur les résultats fait surtout appel à l'axe opérationnel.

Tableau 2.3 Type d'évaluation participative en fonction de leur objectif principal

OBJECTIF PRINCIPAL	TYPE D'ÉVALUATION PARTICIPATIVE	AUTEURS	FONCTIONS PRINCIPALES
Politique	Empowerment evaluation	Fetterman, Kafterian et Wandersman, Campbell	Renforcement des capacités, autodétermination
	Transformative- participative evaluation	Gaventa, Tandon et Fernandes, Fals-Borda, Brunner et Guzman	Renforcement des capacités, émancipation, justice sociale
	Inclusive evaluation	Mertens	Prise en compte des groupes marginalisés, changement social
	Évaluation délibérative-démocratique	House et Howe	Prise en compte des valeurs, démocratisation de la décision publique, justice sociale et équité
	Évaluation démocratique	Mc Donald, McTaggart	Évaluation au service du pluralisme, démocratisation de l'évaluation au service d'une citoyenneté informée
Opérationnel et pratique	Évaluation axée sur les résultats	Patton, Greene, Weiss, Preskill, Cousins, King, O'Sullivan	Utilisation des résultats de l'évaluation, amélioration des programmes et des politiques
	Developmental evaluation	Patton	Amélioration du programme et utilisation des résultats
	Évaluation pratique participative	Cousins et Earl, Ayers	Utilisation des résultats de l'évaluation, appui à la prise de décision et à la résolution de problèmes
	Évaluation axée sur les acteurs	Gold, Birk, Mark et Shotland	Utilisation des résultats
Pluraliste et responsive	Évaluation pluraliste	Monnier	Prise en compte de la pluralité des systèmes de valeurs qui coexistent, utilisation des résultats
	Responsive evaluation	Stake, Abma, Wadsworth	Prise en compte des préoccupations des parties prenantes, utilité des résultats
	Évaluation de quatrième génération	Guba et Lincoln	Prise en compte des valeurs, des constructions psychosociales des acteurs, utilisation des résultats

Pour optimiser l'approche participative, Irène Guijt a identifié dans des travaux pour l'UNICEF une série de questions éthiques qui, selon elle, peuvent déterminer si chacune des étapes du processus évaluatif facilite la participation des parties prenantes.

Tableau 2.4 Questions éthiques directrices encadrant l'approche participative  
(Source : Guijt, 2014, p. 16)

1. Le processus prévoit-il un temps de réflexion et une certaine souplesse permettant d'ajuster le travail au cours de sa mise en œuvre ?
2. Le processus prévoit-il comment les constatations seront communiquées aux principales parties prenantes ?
3. Quelqu'un est-il responsable du soutien et de la gestion du processus ?
4. Est-il possible d'inclure des personnes sortant du cadre initial du projet ?
5. Le processus inclut-il des mesures de promotion de l'action et du changement à l'échelle communautaire ?
6. Le processus inclut-il les acteurs locaux et les aide-t-il à renforcer leurs compétences ?
7. Le processus permet-il de gérer les résultats inattendus ?
8. Des animateurs compétents sont-ils disponibles pour le processus et des critères de recrutement clairs ont-ils été définis ?
9. Les principales parties prenantes sont-elles informées sur le processus ? Ont-elles le temps de comprendre le processus et ses constatations et d'y adhérer ?

En plus des questions éthiques, selon Maxime Lebovics, l'approche participative dans les projets de développement fait aussi appel à un mode de gouvernance où l'on doit d'abord s'assurer de la compatibilité de l'environnement social. Par exemple, impliquer des femmes dans un processus évaluatif peut comporter un certain nombre de difficultés dans plusieurs cultures très traditionnelles. Il faut donc bien analyser le lieu d'implantation du programme avant d'agir. De plus, il insiste aussi sur l'importance de tabler sur les structures institutionnelles en place, quitte à les renforcer par des appuis techniques ou autre forme de soutien pour obtenir une légitimité afin d'ancrer la participation des parties prenantes. Lebovics recommande aussi d'éviter d'avoir plusieurs instances décisionnelles et de donner aux instances locales une place importante dans les décisions (Lebovics, 2007). En somme, miser sur la complémentarité, comme le soulignait Chevrier, en tirant profit de l'expertise

dans la connaissance des contraintes et des opportunités locales de l'un et de l'expertise technique de l'autre (Plottu & Plottu, 2009).

Trois grands champs de motivations supporteraient l'emploi de cette approche selon les théoriciens de l'évaluation participative (Jacob, Diaollo, Daigneaul, 2009) La première est d'ordre pragmatique. Cette participation assure une meilleure collecte et une gestion efficace des résultats. En général, les résultats sont mieux accueillis et les conclusions relatives aux retombées du programme sont mieux reçues, car les acteurs sont partie prenantes du processus. La seconde motivation est d'ordre épistémologique. En augmentant la participation des acteurs, on augmente aussi les sources de connaissances et d'informations vers une meilleure compréhension des tenants et aboutissants du programme et de son processus évaluatif. Enfin, la troisième motivation est d'ordre politique. Cette participation crée un espace d'expression pour répondre « au souci de tenir compte de la complexité et de la diversité sociale dans la résolution de problèmes publics » (Jacob, Diaollo, Daigneault, 2009, p. 71). Dans une trousse d'outils d'évaluation participative proposée par le réseau ontarien Communauté en santé, on souligne les mérites de cette approche notamment parce qu'elle permet de mieux mettre en valeur la culture des parties prenantes, de consolider les capacités de collaboration, de stimuler la créativité et l'innovation, de favoriser un engagement de tous et de cibler les questions importantes du processus évaluatif (RéseauCS, 2017).

Ainsi, dans le processus évaluatif, l'approche participative offre de nombreux avantages, notamment celui de favoriser une dynamique de groupe positive générant des consensus dans la poursuite du processus évaluatif, celui aussi d'assurer une meilleure appropriation du programme et de garantir une validité généralement plus grande des données recueillies. Cette participation joue un rôle déterminant dans la compréhension des interventions à effectuer et des résultats recueillis ou des écueils dans la collecte de données ou dans toutes autres étapes de la démarche évaluative pour améliorer, le cas échéant, les actions entreprises (Guijt, 2014). En somme, cette approche permet d'améliorer la performance du programme.



En revanche, cette approche nécessite beaucoup plus de temps. Elle peut, si la répartition du pouvoir n'est pas équitable, prendre des allures de « fausses démocraties » et par conséquent, générer des frustrations (Jacob et col, 2009). Pour éviter ces dérapages, il est très important que les responsables de la mise en œuvre du programme aient une bonne idée du contexte où est implanté le programme, des facteurs facilitants présentés par Guijt, des attentes de tous les acteurs ainsi que la clarification des rôles de chacun (Aubel, 2000). Il apparaît tout aussi important de bien identifier les leaders au sein des groupes d'acteurs disposés à motiver les autres et à contribuer au processus évaluatif. À partir d'une recension de la littérature, Jacob et Ouvrad ont établi quatre (4) dimensions, contribuant selon eux, à une évaluation participative efficiente : la qualité et la validité des résultats, le renforcement de la capacité des acteurs, l'amélioration du dialogue et l'appropriation des résultats. Ils ont aussi élaboré une liste de tous les avantages et inconvénients que l'on peut retrouver dans cette approche, comme le présente la figure 2.10.

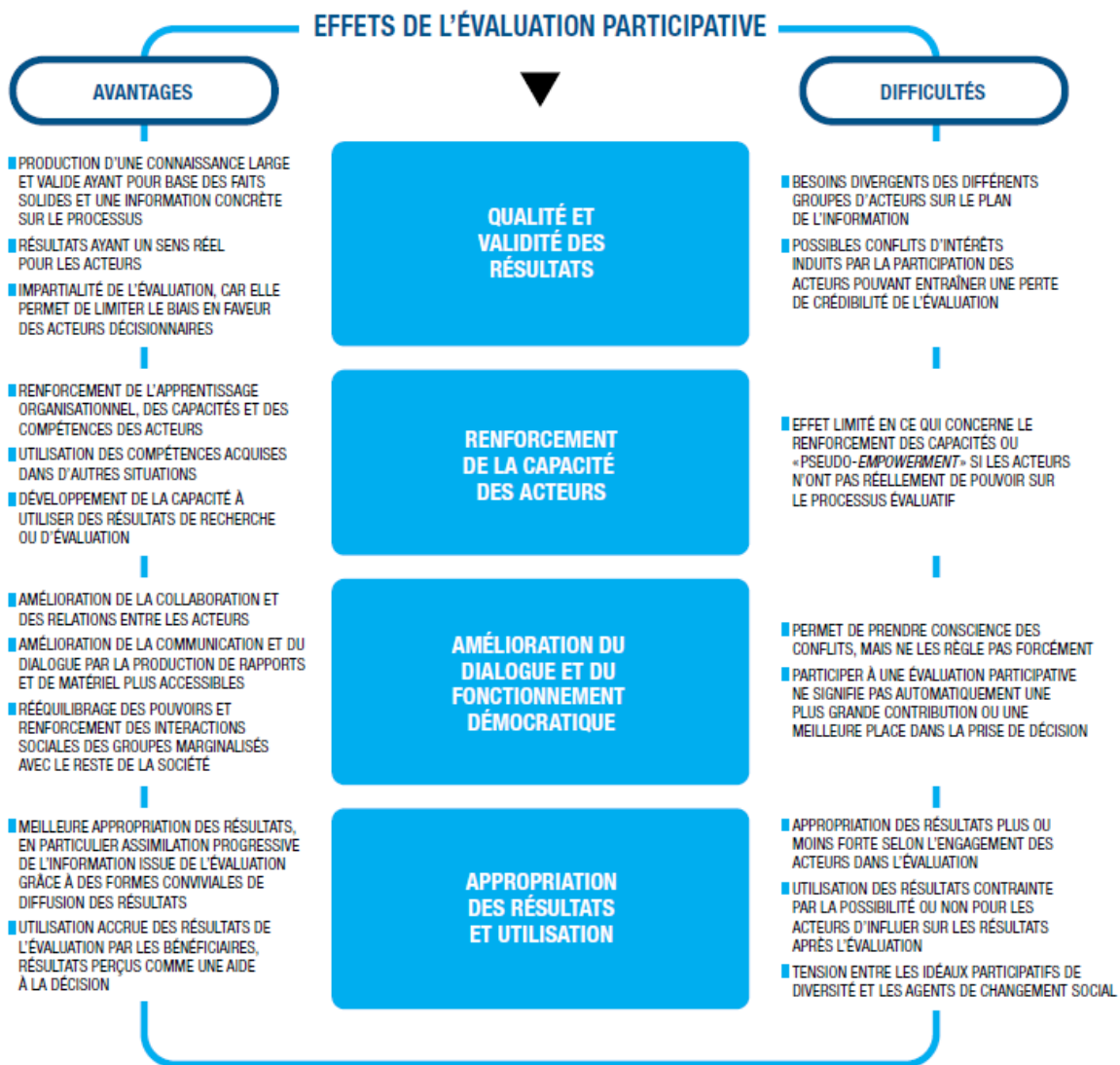


Figure 2.10 Avantages et difficultés de l'approche participative.  
(Source : Jacob & Ouvrad , 2009, p.27)

Les difficultés rencontrées pour implanter une véritable approche participative révèlent différentes limites dans la mise en place d'une collaboration équitable entre les parties prenantes. Des chercheurs de l'Université du Québec de Rimouski participant à l'évaluation d'un programme en environnement, ont identifié quatre (4) axes à ces limites : décisionnelle,

individuelle, représentationnelle et institutionnelle. La première, décisionnelle, évoque les difficultés dans la prise de décisions des acteurs, provoquées généralement par des processus lents et compliqués ou un manque de compétence. La seconde, individuelle, relève des aspects de la personnalité, des valeurs et des compétences des acteurs impliqués. La troisième, représentationnelle, dépend de la qualité de la délégation des parties prenantes aux activités évaluatives et enfin, la dernière, institutionnelle, fait référence aux pratiques des organisations. Selon ces chercheurs, ces limites proviennent des caractéristiques des acteurs combinés à celles des organisations impliquées (Massé et coll., 2018). Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les caractéristiques de ces différentes limites.

Tableau 2.5 Limites des approches participatives (Source : Massé et coll, 2018, p. 357)

Limites décisionnelles	Limites individuelles	Limites représentationnelles	Limites institutionnelles
Influence des non-experts sur l'objectivité des décisions	Difficulté de susciter et de maintenir l'intérêt et la motivation des participants	Difficulté de rassembler tous ceux concernés à l'échelle du territoire et à tous les paliers de gouvernance	Réticence à partager le pouvoir
Ralentissement et complexification du processus décisionnel	Niveau de connaissances requis peut être élevé	Équilibre nécessaire entre le nombre de participants et la diversité des intérêts	Démarches planifiées sans consulter le milieu
Résultats teintés par les valeurs et les compétences des participants	Faible intérêt envers la mitigation du risque sans crise récente	Manque de diversité des intérêts dans les activités publiques	Manque de directives concrètes pour l'opérationnalisation
Émergence possible de solutions peu innovantes ou non-pragmatiques	Importance de communiquer le risque pour favoriser l'implication	Déséquilibres de pouvoir renforcés par les démarches exclusives	Organisations traditionnelles réfractaires au changement
			Besoin de ressources financières, techniques et humaines adéquates
			Manque d'engagement du gouvernement dans les initiatives locales

Dans un article intitulé « *Conceptualiser et mesurer la participation* », Daigneault et Jacob, en se basant sur les travaux de Cousins et Whitmore, ont identifié trois variables pour mesurer l'implication des parties prenantes : l'étendue de l'implication grande ou faible au sein de

chacune des étapes, la diversité des participants importante ou faible et l'accès au contrôle du processus évaluatif centralisé dans les mains des responsables du programme ou fortement décentralisé. Le tableau ci-dessous présente les composantes de chacune de ces variables.

Tableau 2.6 Grille conceptuelle d'analyse de l'approche participative  
(Source : Jacob, Diallo et Daigneault, 2009 p. 74)

Dimension	Évaluation participative
Diversité des parties prenantes non évaluatives	Au moins un type de partie prenante parmi : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Décideurs et concepteurs des politiques</li> <li>2. Opérateurs de mise en œuvre, employés de première ligne.</li> <li>3. Bénéficiaires directs, indirects et potentiels du programme et personnes lésées par le programme</li> <li>4. Société civile et citoyens.</li> </ol>
Étendue de l'implication	Association des parties prenantes au processus évaluatif à au moins une étape parmi : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définition des enjeux et critères d'évaluation ; conception du devis d'évaluation.</li> <li>2. Collecte et analyse des données.</li> <li>3. Formulation des conclusions et des recommandations.</li> <li>4. Diffusion des conclusions de l'évaluation.</li> </ol>
Contrôle des décisions techniques	Les parties prenantes ont minimalement une influence sur les décisions. Ils ne sont pas uniquement pas des « sources de données » mais influencent réellement l'évaluation.

À partir de cette grille, ces auteurs ont construit une échelle pour mesurer la participation mixte ou non mixte des participants. Une participation mixte indique une implication partagée des parties prenantes. Dans une étude comparative, ils ont évalué les dispositifs canadiens, ceux de l'Union européenne et ceux de la Banque mondiale. Ils ont estimé que le contrôle des décisions techniques était un champ où l'approche participative était très faible. Les responsables des programmes, tout comme les bailleurs de fonds, sont plus frileux à adopter l'approche participative sur ce volet. Cette résistance s'appuierait sur un sentiment de perte de contrôle des acteurs sur qui reposent essentiellement l'imputabilité du programme reposant sur une logique de reddition de compte propre à la gestion axée

sur les résultats. Effectivement, ce n'est que lorsque le contrôle technique sera partagé dans des projets de développement que l'on s'inscrira dans une approche véritablement participative (Jacob, Diallo, Daigneault , 2009).

La qualité de l'approche participative a aussi été discutée dans les travaux de Valéry Ridde. Dans un article intitulé *Suggestions d'amélioration d'un cadre conceptuel de l'évaluation participative*, il reprend les travaux développés par Cousins et Whitmore en 1998 et raffiné en 2005 par Cousins et Weaver qui ont établi un cadre d'analyse pour différencier et mesurer la qualité des approches participatives. (Ridde 2006) Ils ont identifié cinq (5) critères associés au processus d'évaluation participative. Une échelle d'un (1) à cinq (5) permet de donner une valeur à chacun des critères. Voici les travaux de ces chercheurs présentés par Ridde.

Tableau 2.7 Échelle pour évaluer la qualité de l'évaluation participative  
(Source : Ridde, 2006, p.5)

**Échelle des valeurs des cinq dimensions du processus de l'évaluation participative**

<i>Dimensions du processus</i>	<i>Questionnement</i>	<i>ÉCHELLE</i>	
		<i>5</i>	<i>1</i>
1 Contrôle des décisions techniques	Comment la répartition des décisions techniques liées au processus évaluatif est-elle effectuée?	Parties prenantes	Évaluateur
2 Diversité des parties prenantes participantes	Quelle est la diversité des participants permettant d'accroître la pluralité des perspectives?	Variée	Limitée
3 Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes	Quelle est la nature des relations de pouvoir entre les participants?	Neutre	Conflictuelle
4 Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation	Comment est caractérisée l'administration du processus évaluatif?	Fluide	Rigide
5 Profondeur de la participation	Quelle a été la profondeur de participation des non évaluateurs dans le processus?	Profonde	Consultation

Enfin, Ridde poursuit sa réflexion dans la foulée de ces travaux, en mettant en relief la distinction entre une approche évaluative participative et une approche évaluative

émancipatrice (Ridde, 2012) Dans le premier cas, l'évaluateur externe, identifié par les responsables du programme, offre un accompagnement tout au long du processus aux responsables locaux. Dans l'autre cas, l'évaluateur externe diminue progressivement son accompagnement pour ultimement viser une autonomie et une appropriation des responsables locaux dans une logique d'*empowerment*,

« Où la participation des acteurs vise à la fois l'autonomie des intervenants dans l'évaluation de leur travail et un changement social favorisé par le transfert de pouvoir et de connaissances aux principaux intéressés » (Ridde , 2012, p.285)

Pour Ridde, l'approche émancipatrice est la plus appropriée car elle offre une meilleure acceptation des mesures de suivi et d'évaluation ainsi qu'une garantie plus grande de pérennité du programme et de ses retombées. Cette approche implique toutefois que l'on détermine des personnes –ressources locales ayant un plus grand contrôle et du leadership sur le processus évaluatif et sur les ressources locales (Ridde, 2012). Par conséquent, pour toute approche participative, le pouvoir décisionnel sur le processus évaluatif doit être réellement effectif et non symbolique (Jacob, 2012). En outre, cette stratégie permet de renforcer la validité, la qualité et la précision de l'évaluation (Chouinard, 2007).

L'équipe de recherche de l'Université du Québec à Rimouski en faisant l'analyse de la gestion d'un programme en environnement, ont présenté dans un article intitulé *La portée et les limites des approches participatives pour la gestion intégrée des inondations*, une forme d'échelle d'évaluation de la qualité de l'évaluation participative établi établie par Arnstein en 1969 et adaptée par Tseng et Penning –Rosell en 2012. Cette échelle se retrouve à la Figure 2.11.

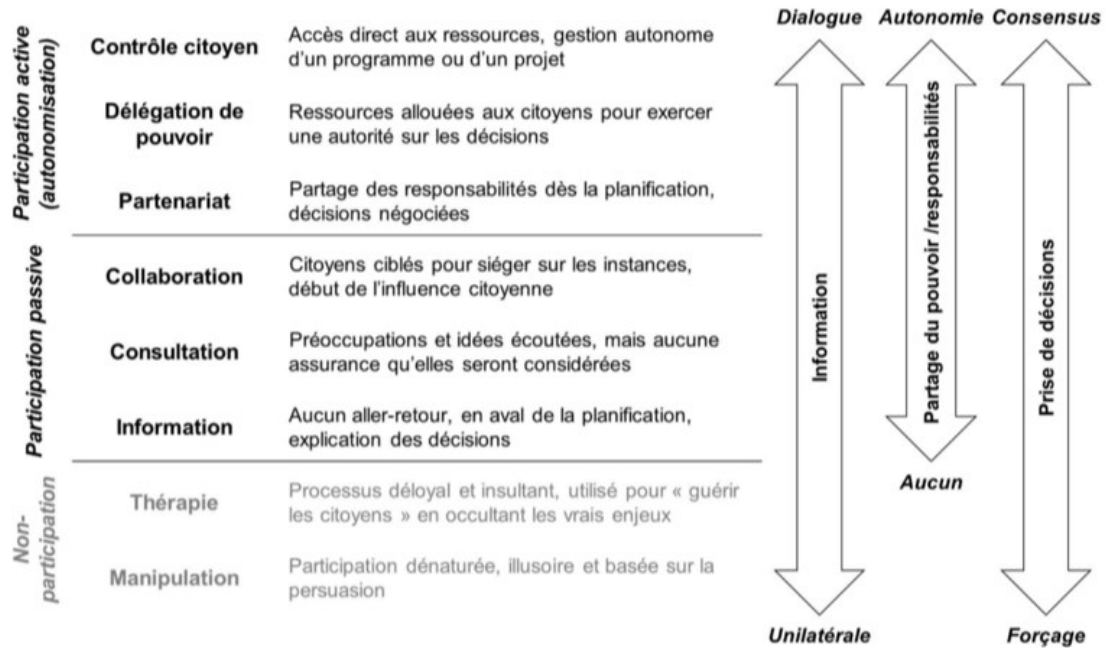


Figure 2.11 Échelle d’appréciation de l’évaluation participative.  
(Source : Massé et coll, 2018, p.346)

Il est établi dans l'échelle qu'une participation est active lorsque trois variables sont effectives: le contrôle citoyen, la délégation de pouvoir et le partenariat. Plus le dialogue, l'autonomie des parties prenantes et la recherche de consensus sont présents plus l'approche participative est grande.

Enfin, en développement international, l'approche participative apporte une alternative intéressante pour le management interculturel. Il reste que plusieurs dimensions de cette approche doivent être prises en compte pour que cette participation génère des résultats probants qui assurent une réelle appropriation de tous les acteurs dans la dynamique d'opérationnalisation d'un programme. En revanche, il semble avoir un consensus sur le fait que cette approche offre de meilleures garanties dans la réussite de toutes les étapes liées au processus de suivi et d'évaluation d'un programme.

### 3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

Le stage dont il est question dans ce rapport comporte deux volets : celui d'assurer une formation sur l'approche par compétence en développement de programme et celui d'élaborer un plan de suivi et d'évaluation tout en révisant ou en complétant certains outils de collecte de données reliés à cette planification. Ces deux volets ont été poursuivis avec une méthodologie différente en raison de leur finalité. Pour rendre justice à la recension des écrits réalisés, il a été ajouté au rapport de stage un troisième volet: celui de mesurer la qualité de l'approche participative entourant le Projet pour lequel nous avons brièvement participé et collaboré. Aussi, en raison de cette diversité, un examen de la méthodologie sera réalisé pour chacun des volets encadrant ce stage dans cette partie.

#### 3.1 La formation sur l'approche par compétences

##### 3.1.1 Le cadre de réalisation de la formation

Comme l'indique le plan de formation, cette activité d'apprentissage est offerte spécifiquement aux membres de l'unité locale de coordination (ULC) du projet ÉPE Tunisie Al-Najah ainsi qu'à l'agente de programme. Cette formation a pour objectif général d'apprentissage d'initier les participants à l'approche par compétences (APC) et à l'analyse de situation de travail (ATS) (Appendice A). Les objectifs spécifiques de cette formation portant sur l'APC sont les suivants :

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice de révision, d'actualisation ou d'élaboration de programme;
- Connaître les étapes de l'AST, son utilité, ses modalités et ses exigences;



- Établir les liens entre l'AST et l'approche par compétences (APC) dans un exercice d'élaboration de programme ;
- Présenter les résultantes de l'APC : les référentiels de compétences, de formation et d'évaluations et leurs principales composantes ;
- Définir les particularités distinctives de l'approche par compétences dans des situations d'apprentissages et d'évaluation des apprentissages.

Cette initiation précède les formations qui seront offertes par les partenaires canadiens pour accroître les capacités institutionnelles des ISET afin de répondre aux besoins de formation et de développement des compétences des jeunes tunisiens et tunisiennes (Appendice A) Comme cette formation sert de point de départ à une autre formation plus élaborée, il apparaissait important de choisir un cadre de référence validé servant d'assises au contenu de cette initiation à l'APC. Cela pourrait permettre aux partenaires canadiens de cerner facilement le contenu de la formation. Ainsi, c'est à partir de notre expérience à titre de conseillère pédagogique au développement de programme du Cégep de La Pocatière et d'une recherche documentaire que nous avons retenu le guide de référence intitulé *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur court* élaboré en 2016 par l'OIF avec la collaboration de la Fédération des cégeps.

Ce choix comportait deux avantages. Le premier, celui de choisir les travaux d'une organisation internationale crédible qui est reconnue par toutes les parties prenantes, et l'autre, celui de retenir un cadre de référence pour lesquels certains partenaires canadiens, responsables de la formation plus élaborée, qui font partie du réseau collégial, connaissent relativement bien. Ce choix a satisfait la responsable du programme. Le travail d'élaboration du contenu des séances de formation a pu débuter.

Une fois défini, le plan de formation, le contenu des apprentissages, les objectifs des séances de la formation tout comme leur durée ainsi que leurs modalités ont reçu une approbation de l'agente principale du programme. Les partenaires tunisiens, ne connaissant pas cette approche, ne pouvaient en mesurer la validité et n'ont été que très peu mêlés à cet exercice de validation.

Il a été établi que cette formation comporterait quatre (4) modules de formation présentés sur cinq (5) séances de cours d'une durée de deux (2) heures réalisées à distance et seraient enregistrées afin de rendre possible un visionnement pour les partenaires canadiens si besoin il y a. À des fins d'apprentissage, il a été préparé pour chaque séance, : un diaporama, une fiche d'accompagnement présentant un travail préparatoire, une terminologie et un test de connaissances pour valider les apprentissages en fin de séance (Appendice B). À chaque début de séance, le travail préparatoire a invité les participants à faire une analyse d'un élément de contenu de la séance. Cette activité avait pour objectif de favoriser et valoriser les échanges. De plus, lors de la conception de cette formation, une attention particulière a été portée au contexte tunisien tiré du Plan de mise en œuvre du Projet pour illustrer certains aspects théoriques. Enfin, la documentation du cours était déposée sur un dossier SharePoint et les cours se sont réalisés via TEAMS. Ces deux plateformes ont été retenues car tous les participants les utilisaient dans le cadre du Projet.

Une fois cette formation réalisée, les participants ont pu l'évaluer grâce à un outil que j'ai élaboré en m'inspirant du cadre théorique proposé dans l'ouvrage intitulé *Comment concevoir un enseignement ?* de Musial, Pradère et Tricot et de celui de Jean Proulx du Cégep de Trois-Rivières tiré de mon expertise ainsi que de mes expériences d'enseignante et de conseillère pédagogique. Cet outil avant d'être administré a été validé par l'agente principale du programme.

### 3.1.2 Évaluation des enjeux terminologiques et d'opérationnalisation

Lors de cette formation, il était aussi demandé de viser d'autres objectifs spécifiques afin d'identifier via la formation les enjeux terminologiques et d'opérationnalisation de l'APC au sein des ISET. Conséquemment, la formation visait aussi les objectifs spécifiques suivants (Appendice A):

- Situer la réalité des ISET ;
- Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés par les systèmes tunisien ou canadien, par exemple, être en mesure d'identifier les différences pour des termes communs utilisés, de repérer le nouveau vocabulaire à introduire en Tunisie pour favoriser une meilleure compréhension entre les partenaires;
- Soutenir une réflexion de la part des membres de l'UCL afin qu'ils soient en mesure de relever les particularités de cette approche par rapport aux modalités de développement de programmes en Tunisie, de déterminer les enjeux et difficultés liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collègues canadiens intervenant en Tunisie.

Par conséquent, une attention particulière a été accordée tout au long de cette formation sur la terminologie employée et sur les processus tunisiens entourant l'élaboration de programme dans les ISET. Le processus d'élaboration de programme est défini et prescrit aux ISET par la Direction générale de la Rénovation universitaire (DRGU) et par le Ministère de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (MESRS) dans un guide intitulé *Guide méthodologique des parcours co-construits de formation* datant de 2013. Ce guide explique les étapes de l'élaboration de programme que l'on désigne sous le terme *habilitation*. Ce guide utilise l'expression *co-construction* pour faire référence à une construction conjointe entre le marché du travail et le monde de l'enseignement. Pour des considérations méthodologiques, ce guide comprend un lexique. Comme le document de l'OIF procède de

la même façon, soit présenter les étapes de l'élaboration de programme et offrir un lexique, ces deux documents ont servi d'outils de référence pour comparer les deux processus, pour y établir les différences et les similitudes.

Avant de recueillir des données, une clarification de ce que sont un enjeu terminologique et un enjeu d'opérationnalisation a été énoncée pour avoir une même définition de ces deux questions. Puis, tout au long de la formation, les différences étaient ciblées et consignées. Enfin, il a fallu faire un inventaire des enjeux et les classer. Puis, il a été discuté dans un esprit consensuel quelle(s) pourrait (ent) être la ou les façons de faire face aux enjeux. Toutes ces informations ont été consignées et analysées. Par conséquent, la formation devait prévoir des espaces de discussions et de précisions terminologiques ou méthodologiques reliées à l'élaboration de programme. Un document en appendice présente l'essentiel des résultats obtenus (Appendice C) qui seront présentés dans la prochaine partie.

### 3.2 La révision d'outils de mesure de suivi et d'évaluation et l'élaboration du plan de suivi et d'évaluation

#### 3.2.1 La révision et la conception des outils

Les outils à réviser ont été identifiés par l'agente principale de programme (Appendice D) Ces outils avaient déjà été élaborés par une firme de consultant. Conséquemment, le gabarit et l'essentiel des informations étaient déjà définis, en voici la teneur à la page suivante.

## EXEMPLE DE GABARIT ENCADRANT LA CONCEPTION DES OUTILS (ADVISEM., 2020)

Nom de l’Outil :

### 3. Informations générales

Outil :	
Administré par	
Fréquence des collectes	
Utilisation	( guide d’application à fournir)
Désagrégation	
Indicateurs	
Administré à :	

### B. Administration de l’outil

Ligne de base.

Suivi : *fréquence à mettre*

### C. Approche d’échantillonnage de l’outil

Ligne de base :

Suivi : *fréquence à mettre*

### D. Questions qui renseignent directement les indicateurs

Indicateur	# de la question
	Désagrégation :
	Résultat :
	Information complémentaire :

Instrument de mesure est fourni dans cette section (questionnaire, test etc...)

### E. Définitions utiles

### F. Calcul des résultats (traitement des données)

<b>1120 #12</b> Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l’UTICA, le MESRS et les réseaux d’entreprises (établis grâce à l’appui du projet)	
Total	
Grille d’évaluation :	

Le cadre de mesure de rendement et le modèle logique ont servi de principales références pour valider si les outils correspondaient aux fins de mesures de suivi et de l'évaluation attendues. Il faut se rappeler que les outils doivent vérifier l'atteinte des résultats présentés dans le modèle logique. De plus, certaines précisions sur ces outils comme les indicateurs de résultats, la population ciblée par la collecte de données, la fréquence et les responsabilités, sont définis dans le CMR. En somme, ce travail suppose en premier lieu une analyse de contenu. En second lieu, il doit s'assurer de respecter le cadre méthodologique des sciences humaines dans l'élaboration des outils de collecte, des modalités d'administration et de diffusion des résultats. Dans le cas présent, ces considérations étaient déjà circonscrites par les gabarits proposés par la firme de consultants. Pour les outils à concevoir, les modalités étaient relativement les mêmes.

Tous les outils, une fois révisés ou élaborés, ont été validés par les agents responsables du programme, les membres de l'unité de coordination locale et l'agente locale en genre. Une fois cette opération finalisée, ces outils ont été révisés une dernière fois par le spécialiste en mesure et évaluation d'Affaires mondiales Canada. Ce dernier s'assure du respect des standards exigés et de la qualité des outils en fonction des extrants souhaités et des indicateurs. Il donne aussi des indications pour pondérer l'influence des variables ou différentes composantes des instruments de mesure en fonction des indicateurs retenus.

### 3.2.2 Élaboration du plan de suivi et d'évaluation

Pour répondre aux standards d'Affaires mondiales Canada, la réalisation du plan de suivi et d'évaluation a été réalisé à l'aide d'un gabarit fourni par leurs soins, qu'il a fallu traduire de l'Anglais au Français (Appendice D). Toutes les informations contenues dans le plan S&E sont puisées du Plan de mise en œuvre du Projet, le modèle logique, le CMR, le plan d'action en genre et dans la description détaillée des outils. Le plan en fait formalise, synthétise et rassemble des informations déjà décrites dans différentes documentations de présentation du

programme et propose un calendrier de mise en œuvre dans un diagramme de Gantt. Deux calendriers sont définis, un pour le suivi plus global des opérations, et un autre en fonction des résultats. De plus, le plan précise les responsabilités de toutes les parties prenantes, le contexte et la philosophie dans lesquelles s'inscrivent les mesures de suivi et d'évaluation du Projet. Cette élaboration basée sur une analyse de contenu et de différentes consultations, s'est réalisée avec la participation des agentes de programme, des UCL et de la responsable locale des genres pour être ultimement validée par le spécialiste en mesure et évaluation.

### 3.3 La qualité de la gestion par approche participative du Projet

Dans le plan de suivi et d'évaluation, sont définies les responsabilités de toutes les parties prenantes dans le Projet, tout comme dans le CMR. À partir de ces informations, il sera possible d'obtenir un éclairage sur la qualité de la participation des parties prenantes à l'évaluation. De même, les différentes expériences de travail et de collaboration vécues lors du stage seront aussi analysées. Les résultats de cette analyse devront toutefois être considérés comme des pistes de réflexions qui mériteraient un examen plus approfondi en raison des limites de la participation aux activités du Projet, dont la durée fut somme toute relativement courte sur une opération qui a déjà plus d'un an d'existence.

Cette approche sera mesurée avec l'échelle d'évaluation déjà présentée dans le présent travail en évoquant les travaux de Ridde. À l'analyse de chacune des dimensions sont associées d'autres considérations se basant cette fois sur l'échelle de Penning-Rosell et les limites des approches participatives identifiées dans les travaux de chercheurs de l'université du Québec à Rimouski.

Tableau 3.1. Outil pour évaluer la qualité de l'approche participative

<b>Dimensions du processus</b>	<b>Échelle de Cousin Weaver 1 2 3 4 5</b>	<b>Échelle d'appréciation Penning –Rosell</b>	<b>Limites observées</b>
Contrôle des décisions	Évaluateur/parties prenantes	Participation active /passive	Limites : Décisionnelles Individuelles Représentationnelles Institutionnelles
Diversité des parties prenantes	Limitée/Variée		
Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes	Conflictuelle/Neutre		
Fluidité de la mise en œuvre évaluative	Rigide /fluide		
Profondeur de la participation	Consultation /profonde		

Ceci complète de façon succincte la méthodologie des différents volets de recherche abordés dans ce stage. Chacun d'eux comportent leurs modalités et leurs exigences. Aussi, la prochaine partie présentera à tour de rôle les résultats obtenus pour chacun de ces volets.



## 4. LES RÉSULTATS

Cette partie présente et analyse les résultats obtenus pour chacun des volets retenus dans la réalisation de ce stage : la formation sur l'approche par compétence et ses enjeux d'implantation, l'élaboration d'outils de collecte de données, la conception du plan de suivi et d'évaluation du Projet et enfin, la qualité de l'approche participative du Projet. Cette analyse tiendra compte du cadre théorique déjà présenté de même que des exigences précisées dans le mandat associé au stage.

### 4.1 La formation sur l'approche par compétences

Cet aspect du stage portait sur deux mandats, celui d'initier des personnes-ressources du Projet à l'approche par compétences et celui d'identifier les enjeux terminologiques et d'opérationnalisation reliés à l'implantation de l'APC dans le réseau des ISET. Les résultats étant de nature fort différente, ils seront par conséquent traités chacun distinctement.

#### 4.1.1 Le cadre de réalisation de la formation

Cette formation avait pour objectif principal d'initier à l'APC. Les quatre (4) modules qui se retrouvent à l'annexe 7, présentent l'ensemble du contenu de cette initiation. Pour évaluer l'atteinte de cet objectif, les trois Tunisiens, les membres de l'unité de coordination locale ainsi que l'agente locale en genre, ont complété la grille d'évaluation qui comportait onze (11) affirmations d'appréciation sur le cours. Une échelle d'appréciation de 1 à 5 accompagnait chacune des affirmations. Un résultat de cinq (5) indiquait le niveau de satisfaction le plus élevé. Si on se fie aux résultats présentés au tableau 4,1, il semble que cette formation a été bien accueillie, car tous les énoncés ont obtenu une note de satisfaction de 4 ou de 5 sauf un. Les affirmations qui ont reçu l'appréciation la plus grande portent sur

la présentation claire des objectifs, la structure adéquate de la formation et le fait que l'enseignante permettait et accueillait les opinions des participants tout au long de la formation. Trois stratégies pédagogiques ont semblé efficaces pour faciliter cette participation. La première consistait à visionner avec une grille de questions une courte vidéo avant la séance et de se servir des réponses obtenues des participants comme amorce pour introduire le contenu de la séance. La seconde impliquait la réalisation d'un test par les participants, ce qui leur permettait d'évaluer leurs propres apprentissages. Les résultats des tests étaient aussi discutés en séance de formation. Ces activités de visionnement et des tests étaient répertoriées dans une fiche d'accompagnement au module de formation (voir Appendice B.2)

Ces deux stratégies ont permis à tous les participants, à travers les échanges, de mieux se connaître et d'établir un climat de confiance utile pour la dernière stratégie de participation. Celle-ci visait à identifier les enjeux énoncés en introduction de cette partie. La formatrice devait donc être très vigilante et interpeller les participants pour chaque terme et chaque processus apparaissant pour valider la perception ou la compréhension des participants de ces éléments confrontés à la réalité tunisienne. Cette préoccupation a provoqué de nombreux échanges de points de vue de la part de ces derniers. Cette activité a permis de nourrir une réflexion commune pour identifier les ajustements nécessaires dans la poursuite du Projet, condition éthique importante associée à l'approche participative (Guijt,2014). De plus, ces échanges nourrissent l'axe politique de l'approche participative en offrant un espace d'expression utile pour consolider les rapports sociaux (Jacob, Diaollo, Daigneault, 2009).

Tableau 4.1 Résultats de l’appréciation de l’initiation par les membres de l’UCL et de l’agente locale en genre (voir Appendice B.3)

Échelle d'évaluation 1= insatisfaisant 5 = très satisfaisant	1	2	3	4	5
1. Les objectifs de la formation ont été présentés					3
2. Les modules de la formation étaient bien structurés					3
3. La formation était bien adaptée à vos connaissances préalables				2	1
4. L’enseignante utilisait des stratégies pédagogiques et de communication stimulantes (exemples variés, discussion, rythme, intonation)				1	2
5. Les notions importantes ont été suffisamment développées				2	1
6. La quantité d'informations présentées était adaptée au temps mis à disposition			1	2	
7. Les modules de formation étaient présentés de façon intéressante				2	1
8. L'utilisation des supports didactiques (diapo, tableaux, vidéos, etc.) vous a aidé-e à mieux comprendre les notions enseignées				1	2
9. Les explications de l'enseignante vous ont permis de comprendre les notions présentées				2	1
10. L'enseignante a accepté volontiers les questions ou l'expression d'opinions des participant.e.s					3
11. Selon vous, les objectifs du cours sont globalement atteints				2	1

L'énoncé qui a recueilli moins de satisfaction portait sur l'évaluation de la durée de la formation en fonction de son contenu. Cette insatisfaction peut s'expliquer surtout par le fait que cette formation se voulant une initiation a laissé des participants sur leur faim. En revanche, cette déception pourra servir de tremplin pour la formation plus approfondie, car elle indique que les participants souhaitent davantage de précisions sur les éléments de contenu caractérisant l'APC.

#### 4.1.2 Les enjeux terminologiques et les enjeux d'opérationnalisation de l'implantation de l'APC dans les ISET

Comme précisé dans la précédente partie, les enjeux ont été identifiés par les participants eux-mêmes lors de la formation. Le rapport, qui se retrouve en Appendice C du présent travail, présente les résultats obtenus dans la détermination des enjeux terminologiques et

d'opérationnalisation. Pour les fins du rapport de stage, les grandes lignes seront reprises tout en se donnant la liberté de faire quelques ajouts pour des fins de compréhension et d'analyse.

Les expressions *enjeux terminologiques* et *enjeux d'opérationnalisation* ont d'abord été définis. Les enjeux terminologiques reposent essentiellement sur la définition des termes utilisés par les parties prenantes canadiennes et tunisiennes de leurs différences qui pourraient soulever des difficultés de compréhension dans les interactions des acteurs. De leur côté, les enjeux d'opérationnalisation ont été définis comme des défis portant sur l'implantation de l'approche par compétences dans un contexte où l'on doit respecter le cadre méthodologique de la co-construction des parcours de formation, cadre prescrit par le Direction générale des ISET. En d'autres termes, ces enjeux se situent au niveau de composantes et des modalités entourant les étapes liées au développement de programme selon l'approche par compétences. Elles peuvent différer du cadre de co-construction tunisien.

À la lumière des données recueillies lors de la formation, il a été possible en première analyse, de faire une typologie des enjeux terminologiques ainsi que des enjeux d'opérationnalisation. Voici ci-dessous celle élaborée à l'aide des deux glossaires de référence et les propos des participants pour les enjeux terminologiques.

- **Un premier type d'enjeux terminologiques** est celui où les *termes* utilisés pour aborder des réalités associées à l'ingénierie pédagogique ou aux établissements d'enseignement au Canada *sont différents* comparativement à ceux utilisés en Tunisie. Cet enjeu est relativement mineur puisqu'il s'agit de déterminer le terme à privilégier. Toutefois, cet exercice est nécessaire pour faciliter la compréhension de tous dans la réalisation des travaux du Projet.
- **Un deuxième type d'enjeux terminologiques** est celui d'une *utilisation commune d'un même terme mais qui n'a pas la même signification*. Ici, il faut déterminer non seulement les termes à utiliser, mais aussi avoir à l'esprit leur différente signification. Dans cette éventualité, il faut alors associer un terme qui fait consensus.

- **Un troisième type d'enjeux de terminologie** existe également, dans le cas d'un *terme nouveau* qui n'existe pas pour l'un des partenaires. Cette fois, il faut établir l'importance de ce terme pour déterminer s'il faut le conserver ou non, tout en veillant à respecter le cadre du parcours de co-construction (voir Appendice C)

Bien que dans le document destiné à CIGan, une typologie pour les enjeux d'opérationnalisation a été proposée, celle-ci a été revisitée pour les fins de ce rapport de stage. Voici celle désormais retenue pour les enjeux d'opérationnalisation qui apparaît plus précise :

- **Enjeux méthodologiques** : un besoin important d'accompagnement méthodologique dans toutes les étapes de l'implantation de l'APC afin d'être en mesure d'augmenter les capacités en développement de programme et d'implanter adéquatement l'APC dans le réseau des ISET;
- **Enjeux organisationnels** : Une structure organisationnelle inexistante ou à adapter notamment en ce qui concerne l'approche par programme associée à l'APC et qui implique une collaboration effective et non cloisonnée de tous les enseignants dans le développement des compétences du diplômé. À cela s'ajoute la participation périodique du marché du travail et des enseignants aux travaux reliés à l'APC, une pratique qui n'est pas très développée en Tunisie dans l'élaboration de programme.
- **Enjeux relationnels entre les parties prenantes responsables de l'implantation du programme** : La nécessité d'un arrimage entre partenaires canadiens et tunisiens notamment pour l'analyse de situation de travail ou pour composer avec les enjeux terminologiques.

- **Enjeux pédagogiques :** La méconnaissance de l'approche par compétences et de ses exigences pédagogiques suppose une formation importante des enseignants afin d'intégrer les trois types de savoirs dans la formation, suppose aussi de transférer la pédagogie par objectif vers une pédagogie par APC supportée par une valorisation de la pédagogie active.

En seconde analyse, la typologie sur les enjeux terminologiques a mis en relief le travail nécessaire de précision terminologique notamment sur trois champs particuliers : les termes reliés à l'AST, ceux liés à l'approche par compétences et, enfin, ceux associés aux compétences. Dans plusieurs cas, des termes similaires n'ont pas la même signification, ou encore ont des significations quasi similaires mais avec certaines différences significatives. Par exemple, le terme *référentiel de formation* dans le glossaire tunisien représente un outil nettement plus détaillé que celui qui est généralement proposé dans les travaux de l'OIF. Le lien entre acquis d'apprentissage et compétences ne semble pas clair dans le premier glossaire. De même, le champ terminologique relié au terme compétences est limité en Tunisie comparativement à celui proposé par le glossaire de l'OIF. En somme, cet exercice a donné un éclairage sur certaines différences mais exige un examen plus exhaustif de l'ensemble de la terminologie qui sera utilisée pour la réalisation de travaux reliés au Projet. Cette démarche suppose un effort important de concertation et non négligeable pour assurer une harmonisation des initiatives de tous les partenaires partie prenante de la formation et du Projet. Pour les enjeux d'opérationnalisation, il a aussi été identifié un dernier enjeu qui relève non pas de l'approche par compétence, mais des orientations de la politique canadienne en matière de développement international, celui de l'approche non genrée. Cet enjeu doit être aussi une préoccupation de toutes les parties prenantes dans l'implantation de l'APC, car en Tunisie, bien que des efforts soient consacrés à la défense de l'égalité des hommes et des femmes, il reste encore à faire dans ce domaine, notamment sur le plan de l'implication féminine tout comme sur celui de la perception de la place des femmes dans différentes instances socioéconomiques et de leurs champs de responsabilités au sein des organisations (PMOP, 2019).

## 4.2 L'élaboration d'outils de collecte de données et l'élaboration du plan de suivi et d'évaluation

### 4.2.1 Les outils révisés

Les outils ont été révisés ou élaborés en respectant l'échéancier relié au mandat ainsi que les paramètres définis dans le cadre de mesure du rendement (voir Appendice D). Tous les outils ont été validés par les parties prenantes canadiennes et tunisiennes qui ont joué un rôle actif dans cette validation. Ce fonctionnement fut légèrement différent de celui proposé par la firme de consultants. Cette dernière a développé de façon plus autonome les outils de collecte de données sans faire véritablement appel aux partenaires tunisiens lors de la phase de conception. Cet exercice collectif et partagé a permis d'assurer une meilleure légitimité de la portée des outils pour toutes les parties prenantes de même qu'une meilleure validité. En se modélisant sur l'approche participative, un outil a été non seulement validé mais aussi co-construit avec un des partenaires tunisiens. Cette façon de faire a exigé un peu plus de temps, mais a permis d'augmenter les capacités du partenaire local en matière d'élaboration d'outils de collecte de données.

### 4.2.2 Plan de suivi et d'évaluation

L'élaboration du plan de suivi et d'évaluation du projet s'est réalisé selon le cadre défini par Affaires mondiales Canada en respectant l'échéancier proposé par le mandataire. Ce cadre respecte les cinq grands axes qui composent les plans de suivi et d'évaluation tel que présenté dans la recension des écrits (OIF, 2013). Cette élaboration s'est faite dans une logique participative et toutes les parties de ce plan ont été validées par les responsables canadiens et tunisiens. Il faut rappeler que cette participation des responsables tunisiens et canadiens a des visées pragmatiques, celle de s'assurer d'un meilleur accueil des travaux et d'une meilleure appropriation de tous comme l'ont indiqué Jacob, Diallo et Daigneault dans leur écrits (voir Appendice E). Dans la partie sur les rôles et responsabilités, il y a eu des discussions fort

pertinentes sur le flux des communications. Ces discussions ont permis de constater un certain consensus sur les rôles de chacun et de préciser certaines zones assez rares d'imprécisions rencontrées. Ce plan est toujours à l'état de projet puisque certaines informations relatives aux indicateurs ont été révisées et doivent recevoir un aval du responsable en mesure et évaluation d'Affaires mondiales Canada.

#### 4.3 L'approche participative

Pour évaluer la qualité de l'approche participative, nous avons tout d'abord tenté de valider les cinq dimensions du processus participatif de Cousin et Weaver : la diversité des parties prenantes, le contrôle des décisions partagé ou non, la relation de pouvoir entre les parties prenantes, la fluidité de la mise en œuvre évaluative et la profondeur de la consultation.

Pour statuer sur une des dimensions du processus participatif, la diversité des parties prenantes, le cadre de mesure de rendement a été utilisé afin d'identifier la distribution des responsabilités entre les parties prenantes. C'est donc à travers l'attribution des activités de suivi et d'évaluation qu'a été examinée la qualité de l'approche participative. Le cadre de mesure de rendement du projet comporte un résultat ultime, deux (2) résultats intermédiaires, trois (3) résultats attendus auxquels se greffent dix-neuf (19) extrants (voir Appendice X). À chacun des éléments de la chaîne de résultats du CMR, résultat comme extrant, est déterminé un ou des responsable(s) qui en assume(nt) la responsabilité.



Tableau 4.2. Résultats et responsabilités – Cadre de rendement

Résultats-extrants	Attribution de responsabilités	Fréquence	Total (nombre de composante de élément du CMR)	% de responsabilité
Ultime	CICan/CIC	1	1	100%
Intermédiaires	CICan/CIC	5	6	87%
	Direction des ISET	1		13%
Immédiats	CICan/CIC	5	8	63%
	CICan – ISET ou autres partenaires tunisiens	3		37%
Extrants	CICan/CIC	8	45	18 %
	CICan – ISET ou autres partenaires tunisiens	37		82 %
<b>TOTAL</b>	<b>CICan/CIC</b>	<b>19</b>	<b>60</b>	<b>32%</b>
	<b>CICan – ISET ou autres partenaires tunisiens</b>	<b>41</b>		<b>68%</b>

Si on se fie aux résultats de ce tableau, on peut constater que pour ce qui est de la diversité des parties prenantes, en considérant les totaux recueillis pour les responsabilités, elle est en général assez variée considérant que pour 68% de l'ensemble des responsabilités les parties prenantes tunisiennes comme canadiennes sont interpellées. Toutefois, en raison de l'imputabilité de CICan<sup>1</sup>, force est de constater

<sup>1</sup> Les Collèges et instituts canadiens(CIC) investis de mandats dans les programmes coordonnés par CICAN assument une partie de l'imputabilité des résultats ,

que la responsabilité du résultat ultime est limitée selon l'échelle de Cousin Weaver. Il faut souligner que plus les activités de suivis et d'évaluation nécessite une intervention locale, plus le partage des responsabilités est grand. C'est pour cette raison notamment que ce sont pour les extrants que l'approche participative est la plus diversifiée.

Pour ce qui est des dimension reliées au contrôle des décisions et à la profondeur de la participation, nous avons fait cette fois l'analyse du partage des responsabilité précisé dans le plan de suivi et d'évaluation (voir Appendice G) En analysant les termes utilisés pour évoquer les champs de responsabilités, les fonctions de supervision et de coordination du Projet qui supposent un plus grand contrôle des décisions, on voit que ce sont des champs pratiquement dévolus aux partenaires canadiens, à l'exception d'un volet de coordination de certaines activités de suivi et d'évaluation gérées par les partenaires tunisiens. L'agente principale du programme a un contrôle très important sur les décisions qu'elle partage avec la directrice du programme. Pour ce qui est du processus, le spécialiste en suivi et évaluation en est le gardien appuyé par le spécialiste en égalité des genres, les deux ont autorité dans leur domaine d'expertise. Le schéma du flux communicationnel présente bien les deux pôles de contrôle : celui qui gravite vers l'agente principale ou vers celui des responsables locaux, l'ULC et l'agente locale en genre.

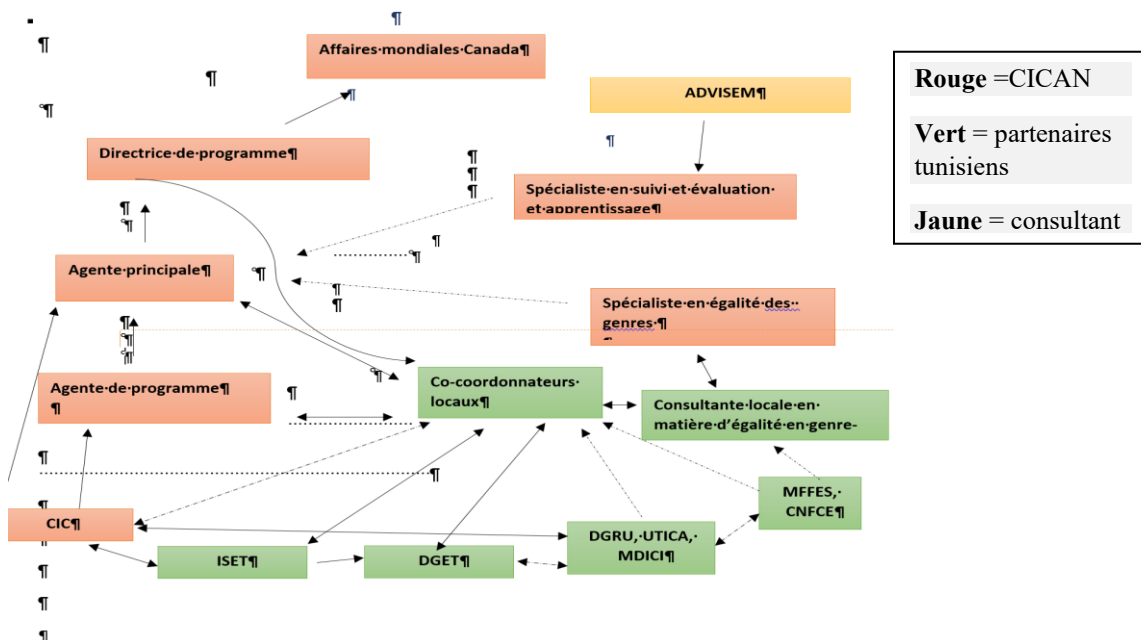


Figure 4.3 Flux communicationnel entre les parties prenantes. (Appendice E)

La profondeur de la participation s'articulera différemment pour les partenaires canadiens qui ont une importance plus grande dans l'accompagnement et le suivi des processus alors que pour les partenaires tunisiens, elle se situe dans l'opérationnalisation de la collecte de donnée et dans la coordination des participations exigées, notamment celle des formations sur le terrain.

La dimension relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes a pu être mesurée bien que très partiellement dans les rencontres de validation des outils ou du plan de suivi et d'évaluation. Il est apparu que les relations sont très amicales entre les membres et, à ce titre, pourraient être qualifiées de passablement neutres et non conflictuelles selon l'échelle de Cousin Weaver.

Enfin, la fluidité de la mise en œuvre peut être somme toute considérée comme assez fluide. Elle est établie sur un cadre défini par Affaires mondiales Canada et à ce titre, le processus de mise en œuvre doit respecter un cadre clairement défini et assurer une certaine fluidité en évitant de questionner le processus à réaliser.

Dans la poursuite de cette estimation de la qualité de l'approche participative, nous avons aussi tenté d'identifier qu'elles pourraient en être les principales limites à son expression. Il faut rappeler que Daigneault et Jacob ont identifié quatre types de limites : les limites décisionnelles, individuelles, représentationnelles et institutionnelles. En se basant sur les précédents résultats, et sur ce qui s'est dégagé des enjeux terminologiques et d'opérationnels lors des discussions pendant la formation, ce sont en fait les limites institutionnelles qui apparaissent comme la principale contingence. À une échelle moindre, le champ décisionnel, la gestion de programme relevant de CIGan, une grande partie de la gestion et de la coordination du programme est entre leurs mains et ultimement, les décisions leur reviennent puisqu'ils sont imputables envers Affaires mondiales Canada. Dans leurs champs décisionnels, les participants ont tous une relative liberté d'action dans la mesure où ils interviennent pour faciliter les opérations tout en s'assurant du consensus des parties prenantes.

Du point de vue individuel, l'intérêt des représentants locaux, tout comme leur niveau de compétence et de motivation, sont des leviers présents et pertinents à la mise en œuvre des mesures de suivi et d'évaluation. Leur participation et leur implication à l'application de ces mesures sont bien réelles. Toutefois, il apparaît que certaines pratiques locales existantes au sein des institutions tunisiennes pourraient constituer un frein ou, à tout le moins, un défi significatif à l'implantation de l'APC, notamment la centralisation des décisions en lien avec le développement de programme et le peu d'autonomie des ISET. De même, la participation des enseignants aux activités de développement de programme tout comme celle des acteurs du marché du travail est très embryonnaire et invite des changements structurels assez importants. Au sein des ISET, l'approche-programme est à développer et qui plus est, les pratiques d'échanges entre enseignants devraient être appuyées par une structure au sein de ces institutions. Enfin, le rapport des données de base a été assez éloquent sur le déni des Tunisiens tout comme celui des Tunisiennes sur la question d'inégalité entre les genres. Or, le Projet invite à renforcer les capacités des jeunes femmes dans des domaines où elles sont généralement peu acceptées socialement. Cette question est, somme toute, très délicate puisqu'elle recommande aux parties prenantes de questionner des pratiques culturellement peu défendues et peu intégrées à l'intérieur des organisations et soulèvent des résistances. Toutefois, au sein de l'équipe des responsables du programme où l'on retrouve des Tunisiens, la question de l'égalité des genres teinte l'ensemble de leurs pratiques et peut servir de modèle au changement.

En dernière analyse, il nous reste à déterminer si la participation est active ou passive des parties prenantes au Projet. En raison des critères retenus, dialogue, autonomie et consensus, on peut conclure sans équivoque, en tenant compte de notre analyse des responsabilités, des flux de communication que cette participation est active. Il existe un partage des responsabilités tant sur le plan de la planification des opérations que sur leur mise en œuvre.

Pour conclure cette partie, le tableau 4.4 présente en résumé les résultats de l'ensemble de cette analyse.

Tableau 4.4 Qualité estimée de l'approche participative observée lors du stage

<b>Dimensions du processus</b>	<b>Échelle de Cousin Weaver 1 2 3 4 5</b>	<b>Échelle d'appréciation Penning –Rosell</b>	<b>Limites observées</b>
Contrôle des décisions Évaluateur/parties prenantes	3	Participation active: dialogue-consensus et autonomie	Limites décisionnelles et Institutionnelles
Diversité des parties prenantes Limitée/Variée	4		
Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes Conflictuelle/Neutres	5		
Fluidité de la mise en œuvre évaluative Fluide - rigide	3		
Profondeur de la participation	4		

## 5. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

La réalisation du premier mandat du stage celui de réaliser une formation qui initierait les participants à l'approche par compétence a surtout mis en relief l'importance de donner un espace d'échange et de partage des connaissances entre les parties prenantes. Les questions épistémologiques peuvent, si elles sont écartées des discussions, créer de l'incompréhension des fossés importants entre les parties prenantes et avoir un impact sérieux sur la mise en œuvre d'un programme en développement international. Cet exercice demande du temps et devrait être un souci constant pour toutes les opérations reliées à la mise en œuvre du programme et de son suivi. Il est important de consacrer du temps et de l'énergie au contexte local et aux normes culturelles, incluant les relations entre les sexes, afin de s'assurer d'une rigueur dans la mise en œuvre du programme ainsi que dans les mesures de suivi et d'évaluation notamment lors de la collecte de données et dans la validité de l'évaluation des résultats attendus. Cette réflexion a été énoncée dans l'analyse des enjeux terminologiques et d'opérationnalisation réalisée suite à la formation. À la lumière des résultats obtenus, il a été recommandé pour les enjeux terminologiques entre autres de;

- Privilégier les définitions utilisées par le guide tunisien tout comme avoir une connaissance approfondie du document méthodologique tunisien en élaboration de programme pour un arrimage mieux réussi avec l'APC;
- Valider tous les termes du guide tunisien (guide de co-construction) afin d'arrêter un glossaire commun en partenariat avec les partenaires canadiens, lequel pour être utilisé éventuellement comme outil de travail;

Ces recommandations dans l'ensemble ont bien été accueillies par l'agente principale du programme. Un lexique est en préparation pour faciliter le travail de toutes les parties prenantes. En ayant un lexique commun, cela renforcera le statut égalitaire entre les groupes

culturels et facilitera sa gestion (Chevrier, 2000). De même en accordant une attention particulière au lexique tunisien, cela sanctionne cette idée de plus-value au travail interculturel et favorise une meilleure appropriation du Projet par les partenaires tunisiens (Jacob, 2016). Cet effort d'avoir un lexique commun s'inscrit dans l'axe épistémologique de l'approche participative, celle d'augmenter les sources de connaissances par un partage mutuel des savoirs et expériences (Jacob, Daiollo, Daigneault, 2009). Du côté des enjeux d'opérationnalisation, les principales recommandations, selon nous, sont les suivantes :

- Pour toutes les étapes de l'approche par compétences, avoir un souci d'une démarche méthodologique commune en s'appuyant sur des exercices concrets, des guides d'accompagnement, des outils et des protocoles ;
- Veiller à une composition de l'équipe de production incluant des enseignant.e.s ayant une attitude d'ouverture et d'écoute et qui pourront être des ambassadeurs de l'approche programme au sein des ISET ;
- Accompagner les enseignants dans le développement de stratégies pédagogiques à développer dans les activités d'apprentissage favorisant l'intégration des différents savoirs mobilisés par les compétences ;
- Créer avec la collaboration des chefs d'établissement une instance-programme en assurant une représentation des disciplines contributives et spécifiques au sein des établissements et, des conditions qui s'arriment aux réalités des ISET afin d'intégrer l'approche programme, approche complémentaire à l'APC.

Tout comme les recommandations relatives aux enjeux terminologiques, l'accueil fut dans l'ensemble favorable. En général, ces différentes recommandations facilitent une meilleure implication des parties prenantes pour atteindre les finalités du programme et visent le développement de leurs capacités. En somme, ces recommandations visent à renforcer les compétences des acteurs locaux, ce qui répond aux attentes d'Affaires mondiales Canada (AMC, 2019).

Dans la réalisation du deuxième volet du mandat, tous ont contribué aux travaux. Ils ont fait part de leurs commentaires pour améliorer les outils. Des rencontres hebdomadaires permettaient aussi de valider ensemble les commentaires recueillis. Ces différentes interventions ont permis à tous les acteurs de suivre les travaux et d'exprimer leurs opinions. Toutefois, il aurait été pertinent que pour l'élaboration des outils, une équipe bipartite, canadienne et tunisienne, travaille en collaboration. Il serait aussi recommandé de proposer aux responsables locaux de développer quelques outils à partir d'un canevas défini pour ensuite valider avec eux leurs réalisations. Cette exigence demande certes un peu plus de temps, mais contribuerait de façon efficace aux développements des capacités, objectif fondamental à tout projet de développement (Centre d'excellence de la gestion axée sur les résultats, 2016). Pour ce qui de l'élaboration du plan de mesure de suivi et d'évaluation, cette recommandation pour les outils est aussi retenue. Dans l'élaboration du plan de suivi et d'évaluation, nous avons aussi constaté un nombre très important d'indicateurs reliés aux extrants. Cela signifie par conséquent un nombre très important de mesures de suivi. Il est vrai que dans une gestion axée sur les résultats, les indicateurs ont une utilité très importante afin d'évaluer les impacts du Projet sur la population concernée. Nous partageons toutefois cette recommandation du spécialiste en mesure et évaluation à l'effet qu'il est préférable d'avoir un nombre réaliste d'indicateurs pour faciliter l'opérationnalisation des mesures de suivi et d'évaluation. Il serait donc recommandé d'être plus vigilant dans un prochain Projet pour éviter cette situation qui rend plus complexes les activités de suivi et d'évaluation.

Pour ce qui est du dernier volet de ce stage, celui portant sur une évaluation de l'approche participative, différentes échelles puisées dans la littérature scientifique ont été utilisées. Il est apparu très difficile de faire cet exercice, faute d'indicateurs permettant l'évaluation adéquate des critères ainsi que le peu de temps passé dans le milieu de stage qui lui a limité l'analyse des rapports sociaux au sein du groupe. Il est toutefois possible de confirmer malgré tout, que l'approche participative au sein du Projet connaît une bonne vitalité. En effet, le modèle de Weaver et Cousins avec l'échelle de 1 à 5 et ses critères bien définis a permis une évaluation plus intuitive mais quand même assez précise.



Dans l'ensemble, peu importe l'échelle utilisée, il faut quand même prendre avec beaucoup de précautions les résultats obtenus. Une tendance dans l'analyse du Projet semble ressortir souvent évoquée dans la littérature, celle que la gestion technique et le contrôle des décisions sont des champs où l'approche participative a plus de difficulté à s'implanter. Aussi, il est recommandé de laisser un plus grand contrôle de certaines responsabilités aux parties locales afin de contrebalancer une possible concentration de la gestion des processus dans la mise en œuvre du programme. Ceci aurait pour effet d'inverser les leaderships dans certains champs de responsabilités lorsque cela est possible. Les responsables du programme prendront alors une posture d'accompagnateurs. Enfin, il faut aussi noter que l'approche participative tend à atteindre son point maximal lors de la collecte des données.

Enfin, concernant le volet de la participation des hommes et des femmes, un souci dans la composition et dans le choix des responsabilités au sein des groupes impliqués dans le programme à l'échelle locale et canadienne pour défendre l'égalité des genres, semble bien présent et favorise le développement d'une culture égalitaire. Cette attention particulière portée aux femmes peut générer des résistances. Aussi, les responsables du programme ont mis des efforts importants pour développer dans l'Unité de coordination locale une certaine sensibilité qui devrait porter fruit. On sait que dans tout changement, le leadership est un élément important sur lequel les forces motrices peuvent s'appuyer.

## CONCLUSION

Le mandat de ce stage chez CIGan nous invitait à initier les responsables locaux tunisiens du programme EPE Tunisie Al-Najah et l'agente de programme à l'APC tout en évaluant les enjeux terminologiques et d'opérationnalisation à l'implantation de cette approche. À cette étape du mandat, le fait de connaître la culture et le contexte tunisiens, d'assurer une participation active des responsables locaux ont été utiles et ont donné une légitimité aux travaux. Cette formation, planifiée par l'agente principale de programme, s'est réalisée dans un contexte propice à la réflexion et au partage d'expertises, dans le respect de l'approche participative inhérente à tout projet de développement à l'international relevant d'initiatives canadiennes. Cette approche a aussi teinté les travaux de révision et d'élaboration d'outils de collecte de données et les travaux reliés à l'élaboration du plan de suivi et d'évaluation. Ceci nous a conduit à enrichir notre réflexion sur cette approche en faisant un examen plus approfondi de la littérature sur cette question. En fait, l'approche participative est une alliée importante pour comprendre les retombées du programme. Elle s'assimile dans les faits à l'approche constructiviste de l'évaluation de programme.

L'élaboration d'outils de collecte de données ainsi que d'un plan de suivi et d'évaluation a aussi démontré le rôle stratégique du modèle logique dans une gestion axée sur les résultats. Il confirme son statut d'interface entre le plan de mise en œuvre et le plan de suivi et d'évaluation en servant d'assise pour le Cadre de mesure de rendement (CMR). Construit à partir du modèle logique, le CMR, outil cohérent et structuré, sert de cadre de référence pour planifier le suivi et l'évaluation des effets recherchés d'un programme en établissement des indicateurs de rendement. Ces indicateurs ont une incidence importante sur le choix des outils et des modalités de collecte de données. Ces activités d'élaboration ont aussi souligné l'importance du caractère normatif du processus de suivi et d'évaluation par la présence d'un cadre imposé par Affaires mondiales Canada et celle des compétences méthodologiques des sciences sociales pour la réalisation des outils de collecte de données.

En fin de stage, il faut reconnaître que tous les aspects de ce mandat ont été réalisés, plusieurs recommandations ont été formulées. La réflexion sur l'approche participative méritait des travaux plus importants. Un examen comparatif des pratiques en gestion de projet à l'international avec d'autres pays pourrait être envisagé. Il serait surtout intéressant d'examiner des pistes ou stratégies nouvelles pour augmenter la participation des responsables locaux au processus de contrôle et de gestion du projet. De même, il serait tout aussi important de raffiner les outils d'analyse avant de véritablement porter un jugement significatif sur la qualité de cette approche à CIGan ou dans d'autres institutions.

## APPENDICES

DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE SUR LA FORMATION INITIANT À L'APC

## APPENDICE A

### PLAN DE FORMATION



**Éducation pour emploi - ÉPE Tunisie Al-Najah**

**Plan de formation sur l'approche par compétences  
(APC) et l'approche-programme**

**Collèges et instituts Canada (CICan)**

**Juillet 2020**

*Financé par Affaires mondiales Canada – Gouvernement du Canada*



Affaires mondiales Canada  
Global Affairs Canada

## PLAN DE FORMATION

Formation sur l'approche par compétences (APC)  
et l'approche-programme

### 1. Informations utiles

#### ○ *Enseignante*

*Michèle Desrochers*

**Courriel :** MDesrochers@collegesinstitutes.ca

**Cellulaire :** 001 418 714-2981

#### ○ *Particularités de la formation*

**Durée de la formation :** 10 heures

**Durée des séances :** 2 heures (exposé magistral et activités pratiques)

### 2. Description générale de la formation

Cette formation se veut une initiation aux particularités et aux exigences de l'approche par compétences. Une attention particulière sera portée à l'une de ses composantes : l'analyse de situation de travail. Ces deux éléments clefs du cours seront situés dans le contexte d'élaboration ou d'actualisation de programme de formations technologique en enseignement supérieur comme celui qui est proposé pour les Instituts Supérieurs des Études Technologiques (ISET) dans le cadre du projet ÉPE Tunisie Al-Najah.

### 3. Objectifs d'apprentissage

Cette formation est offerte spécifiquement aux membres de l'unité locale de coordination (ULC) du projet ÉPE Tunisie Al-Najah ainsi qu'à l'agente de programme et a pour objectif général d'apprentissage de les initier à l'approche par compétences (APC) et à

l'analyse de situation de travail (ATS). Les objectifs spécifiques de cette formation sont les suivants :

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice de révision, d'actualisation ou d'élaboration de programme;
- Connaître les étapes de l'AST, son utilité, ses modalités et ses exigences;
- Établir les liens entre l'AST et l'approche par compétences (APC) dans un exercice d'élaboration de programme ;
- Présenter les résultantes de l'APC : les référentiels de compétences, de formation et d'évaluations et leurs principales composantes ;
- Définir les particularités distinctives de l'approche par compétences dans des situations d'apprentissages et d'évaluation des apprentissages ;
- Situer la réalité des ISET ;
- Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés entre le système tunisien et canadien, par exemple, être en mesure d'identifier les distinctions pour des termes communs utilisés (ex. notion de référentiel de compétences regroupe-t-elle la même idée, les mêmes contenus? ) et de repérer le nouveau vocabulaire à introduire en Tunisie pour favoriser une meilleure compréhension ;
- Soutenir une réflexion de la part des membres de l'UCL afin qu'ils soient en mesure de relever les particularités de cette approche par rapport aux modalités de développement de programmes en Tunisie, de déterminer les enjeux et difficultés liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collègues canadiens intervenant en Tunisie.

Cette initiation est une amorce pour se familiariser au contenu des formations qui seront offertes par les partenaires canadiens pour accroître les capacités institutionnelles des ISET pour répondre aux besoins de formation et de développement des compétences des jeunes.

#### **4. Contexte de réalisation**

Cette formation comporte 5 cours d'une durée de 2 heures. Une partie du cours sera consacrée aux notions théoriques et une autre, aux échanges sur le contenu théorique abordé. Une importance très grande sera apportée à la participation de tous pour favoriser l'intégration des apprentissages.

De plus, une attention particulière sera accordée au contexte lié au projet. À ce titre, l'enseignante puisera ses exemples lorsque possible à partir de réalités tunisiennes notamment celles des ISET ou demandera la collaboration des participants pour illustrer les notions abordées. Des activités vous seront proposées pour favoriser une pratique réflexive sur les contenus avant de les aborder ensemble en formation. Ces activités ne sont pas obligatoires, mais fortement recommandées. Des activités d'évaluation formative pourront être proposées.

La documentation du cours sera déposée sur le dossier externe SharePoint intitulé FORMATION APC et les cours se réaliseront sur TEAMS.

## 5. Compétences visées

À la fin de cette formation, le participant sera en mesure de :

- définir ce que sont l'AST et l'APC et la particularité de leur contribution dans le processus d'élaboration de programme ;
- situer les conditions facilitant la réussite d'une analyse de situation de travail ;
- identifier les données requises et les stratégies et techniques efficaces de collecte de données particulières à l'AST ;
- définir les étapes nécessaires permettant l'élaboration d'un référentiel de formation selon APC;
- identifier les principales composantes d'un référentiel de compétences, de formation et d'évaluation ;
- situer les exigences de l'APC dans un contexte pédagogique et de réalisation d'activités d'apprentissage ;
- identifier les points forts et les contraintes dans l'utilisation de l' APC dans le contexte institutionnel du réseau des ISET.



## 6. Calendrier et contenu de formation

DATE	HEURES	CONTENU
Mercredi <b>8 juillet</b>	10h-12h* am	<p><b>Présentation de la formation</b></p> <p><b>Introduction</b></p> <p><b>1. L'analyse de situation de travail</b> : Mise en contexte et précisions sur ses particularités</p> <p>1.1 Définition de l'AST            1.2 Élaboration de programme, APC et AST            1.3 Étapes de réalisation de l'AST            1.4 Conditions de réussite d'une AST</p>
Vendredi <b>10 juillet</b>	8h-10h am	<p><b>2. Mise en œuvre de l'analyse de situation de travail</b></p> <p>2.1 Données à recueillir            2.2 Méthodes de collecte de données et techniques d'animation</p>
Lundi <b>13 juillet</b>	8h-10h am	<p><b>3. L'approche-programme et l'analyse de situation de travail</b> : vers un référentiel de formation</p> <p>3.1 Organisation de l'information recueillie            3.2 Détermination des compétences et d'un profil du diplômé            3.3 Transfert des compétences vers un référentiel de formation</p>
Mardi <b>14 juillet</b>	8h-10h am	<p><b>4. L'approche par compétence et pédagogie</b> : exigences et conditions de réussite</p> <p>4.1 APC et Approche programme            4.2 APC et évaluation des apprentissages            4.3 APC et pédagogie sensible aux genres</p>
Mercredi <b>15 juillet</b>	8h-10h am	<p><b>5. Activité pratique d'intégration</b> : mise en commun, conclusion et évaluation de la formation</p>

## 7. Calendrier détaillé des activités d'apprentissages

Date	Contenu	Activités préparatoires	Activités pratiques en situation de formation	Compétences visées
<b>Mercredi 8 juillet</b>	<p><b>Présentation de la formation</b>  <b>Introduction</b>  <b>1.L'analyse de situation de travail</b> : Mise en contexte et précisions sur ses particularités</p> <p>1.1 Définition de l'AST            1.2 Élaboration de programme, APC et AST            1.3 Étapes de réalisation de l'AST            1.4 Condition de réussite d'une AST</p>	<b>Voir fiche d'accompagnement</b>	<b>Voir diaporama</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ définir ce que sont l'AST et l'APC et la particularité de leur contribution dans le processus d'élaboration de programme</li> <li>○ situer les conditions facilitant la réussite d'une analyse de situation de travail</li> </ul>
<b>Vendredi 10 juillet</b>	<p><b>Mise en œuvre de l'analyse de situation de travail</b></p> <p>2.1 Données à recueillir            2.2 Stratégies de collecte de données et techniques d'animation</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier les données requises et les stratégies et techniques efficaces de collecte de données particulières à l'AST ➤ situer les conditions facilitant la réussite d'une analyse de situation de travail</li> </ul>

Date	Contenu	Activités préparatoires	Activités pratiques en situation de formation	Compétences visées
Lundi 13 juillet	<p><b>3. L'approche-programme et l'analyse de situation de travail :</b> vers un référentiel de formation</p> <p>3.1 Organisation de l'information recueillie</p> <p>3.2 Détermination des compétences et d'un référentiel de compétences</p> <p>3.3 Transfert des compétences vers un référentiel de formation</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Définir les étapes nécessaires permettant l'élaboration d'un référentiel de formation selon APC</li> <li>○ Identifier les principales composantes d'un référentiel de compétences et de formation et d'évaluation</li> </ul>
Mardi 14 juillet	<p><b>4. L'approche par compétences et la pédagogie :</b> exigences et conditions de réussite</p> <p>4.1 APC et Approche programme</p> <p>4.2 APC et évaluation des apprentissages</p> <p>4.3 APC et pédagogie sensible au genre</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Situer les exigences de l'APC dans un contexte pédagogique et de réalisation d'activités d'apprentissage</li> <li>○ Identifier les principales composantes d'un référentiel de d'évaluation</li> </ul>

Date	Contenu	Activités préparatoires	Activités pratiques en situation de formation	Compétences visées
Mercredi <b>15 juillet</b>	<b>5. Activité pratique d'intégration :</b> mise en commun, conclusion et évaluation de la formation			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ S'approprier la terminologie à partir des utilisations canadiennes et tunisiennes reliée à l'élaboration de programme <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Situer les points forts et points à améliorer pour implanter une approche par compétences dans les ISET</li> </ul> </li> <li>○ Exploiter différentes compétences de la formation</li> </ul>

## Médiagraphie générale

C.I.T.E.F.(2017) *L'approche par compétences, Guide méthodologique*, Paris, 59 p.  
<http://www.reseau-citef.org/wp-content/uploads/sites/65/2018/01/Guideme%CC%81thodologique-APC-2016.pdf>

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004) *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, Québec, 211p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2014) *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales*, Québec, 32 p.  
[https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre\\_general\\_technique\\_FT.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FT.pdf).

GOVERNEMENT du Québec (2002) *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques, guide d'animation d'un atelier d'analyse de situation de travail*, Québec, 44 p.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/Elaboration\\_des\\_programmes\\_Animation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Elaboration_des_programmes_Animation.pdf)

OIF (2009) *Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Québec, guides 1 à 6.  
<https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideMetho.aspx>

OIF, ISEP- Thiès, FÉDÉRATION DES CEGEPS (2016) *Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur court*, Québec 235 p. <https://fedecgeps.ca/memoire/2017/01/guidesmethodologiques-pour-la-mise-en-oeuvre-de-lapproche-par-competences-enenseignement-professionnel-superieur-court/>

## APPENDICE B.1

### MODULES 1-4 PRÉSENTATION

#### Cadre de référence pour tous les modules de formation :

OIF, ISEP- Thiès, FÉDÉRATION DES CEGEPS (2016) *Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur court, Québec 235 p.* <https://fedcegeps.ca/memoire/2017/01/guidesmethodologiques-pour-la-mise-en-oeuvre-de-lapproche-par-competences-enenseignement-professionnel-superieur-court/>



3

3

## Présentation du module 1

- ▶ Objectifs généraux et spécifiques
- ▶ Introduction
  - 0.1 Définition de l'APC
  - 0.2 Définition de compétence
  - 0.3 Caractéristiques des compétences
  - 0.4 Survol des étapes de l'APC
  - 0.5 APC au service du développement de programme

4

4

## Présentation du module 1

- ▶ **MODULE 1 Analyse de situation de travail (AST) ses particularités et ses exigences**
  - 1.1 Définition de l'AST
  - 1.2 Développement de programme, APC et AST
  - 1.3 Étapes de l'AST
  - 1.4 Conditions de réussite

5

### Objectifs généraux de formation

5

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice d'élaboration de programme ;
- Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés entre le système tunisien et canadien
- Déterminer les enjeux et défis liés à la mise en oeuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collègues canadiens intervenant en Tunisie

6

### Objectifs spécifiques au module 1

6

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice d'élaboration de programme ;
- Connaître les étapes de l'analyse de situation de travail (AST), son utilité, ses exigences;
- Établir les liens entre l'AST et l'approche par compétences (APC) ;



7

7

## 0.0 INTRODUCTION à l'APC

### CONSIDÉRATIONS LIMINAIRES

8

8

## En guise d'introduction....

Retour sur l'activité préparatoire

### QUESTION 1

À partir de l'exemple présenté, que suppose nécessairement l'approche par compétence d'après le conférencier

<https://www.youtube.com/watch?v=z4JN7UdXhEs>

Approche par  
Compétences  
Un exemple de  
dispositif adapté ?

9

### 0.1 Définition de l'APC

9

Une approche qui consiste à **définir** les **compétences** inhérentes à l'exercice d'un **métier** ou d'une **profession** et à les formuler en objectifs de formation dans le cadre d'un **programme d'études** (OIF, 2009)



- Soutien à l'ingénierie de formation
- Base pour le développement, de la révision et de l'actualisation des programmes d'étude
- Interface entre le monde du travail et celui de la formation

10

### 0.2 Définition de Compétences

10

Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des **tâches** et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes etc.. (OIF, 2009)

Capacité du diplômé à mettre en oeuvre des **résultats/acquis** d'apprentissage d'une **manière appropriée** dans un **contexte défini** de travail  
Guide PCC p. 11



11

### 0.3 Caractéristiques des compétences

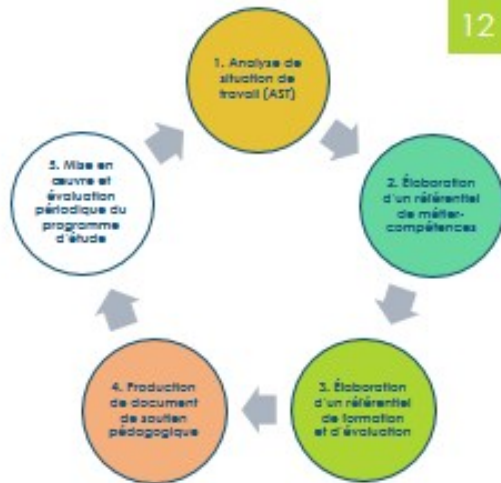
11

- Observables et mesurables
- En lien avec une tâche ou une activité de travail
- multidimensionnelles
- Intégratives
- évolutives

12

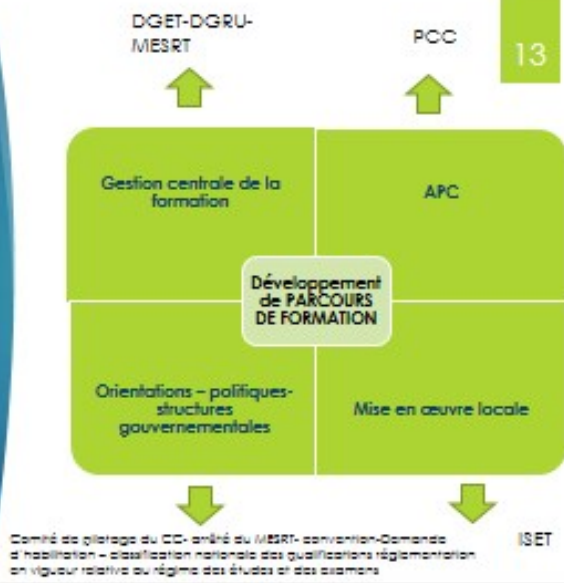
### 0.4 Survol des étapes de l'APC

12



13  
★

0.5  
APC au service du  
développement de  
programme



14

MODULE 1

AST – MISE EN CONTEXTE ET  
PRÉCISIONS SUR SES  
PARTICULARITÉS

14

15



15

► Aussi désignée: analyse de métier

Démarche visant à recueillir des **données** sur **le métier ou la profession** retenu(e) lors d'une planification sectorielle

16



16

Analyse de situation de travail

• Collecte de données auprès de spécialistes du monde du travail: partenaires internes et externes- des employeurs, employés, enseignants

Description générale du métier ou de la profession-référentiel - métier

• Conditions de travail, exigences d'emploi, activités à réaliser, performance souhaitée

Élaboration d'un référentiel de compétences

• Point de départ pour l'élaboration d'un programme par APC

17

### 1.3 Étapes de réalisation de l'AST

#### ÉTAPES PAR ORDRE

17

- ▶ Production d'un **cahier de charge** pour identifier le mandat et les membres d'une équipe de production
- ▶ Recherche documentaire et analyse du **contexte sectoriel**
- ▶ **Identification des données** à recueillir
- ▶ Choix de **méthodes de collecte** et conception d'**outils de collecte**
- ▶ **Collecte de données**
- ▶ **Rapport** à produire
- ▶ **Validation** du rapport

18

### 1.4 Conditions de réussite d'une AST

18

Outils de collecte de données adaptés

Choix approprié de la méthode de collecte de données

Info recueillie: juste, pertinente et complète

Qualité et diversité dans la participation des spécialistes du métier

Qualité et soin accordé à la collecte

19

## Discussion

19

### QUESTION 2

Quelles peuvent être des questions directrices pour l'analyse de situation de travail d'après cette courte vidéo ? Expliquez

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=PXix2yVah7I&feature=youtu.be>



### QUESTION 3

- ▶ Quels liens peut-on faire entre ces deux courtes vidéos AST et APC ? Expliquez

20

## En préparation du module 2

20

- ▶ Consulter la **fiche d'accompagnement du module 2** sur le site de la formation, pour connaître de réaliser l'activité préparatoire pour le prochain module
- ▶ Vous êtes invités à enrichir vos compétences reliées au module 1 en consultant la fiche d'accompagnement sur le site du module 1.

19

## Discussion

19

### QUESTION 2

Quelles peuvent être des questions directrices pour l'analyse de situation de travail d'après cette courte vidéo 2? Expliquez

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=PXix2yVah7I&feature=youtu.be>



### QUESTION 3

- ▶ Quels liens peut-on faire entre ces deux courtes vidéos AST et APC? Expliquez

20

## En préparation du module 2

20

- ▶ Consulter la **fiche d'accompagnement du module 2** sur le site de la formation, pour connaître de réaliser l'activité préparatoire pour le prochain module
- ▶ Vous êtes invités à enrichir vos compétences reliées au module 1 en consultant la fiche d'accompagnement sur le site du module 1.



1



**Éducation pour emploi –  
ÉPE Tunisie Al-Najah**

**Formation sur l'approche par  
compétences (APC)  
et l'approche-programme**

**MODULE 2**

Collèges et instituts Canada (CICan)  
Juillet 2020

2

**Initiation à l'approche  
par compétence (APC)**

**MODULE 2**

Formation dans le cadre du projet Tunisie AL-  
Najah

MICHÈLE DESROCHERS

JULIET 2020

3

## Présentation du module 2

3

- ▶ Objectifs généraux et spécifiques
- ▶ Quelques rappels du module 1
- ▶ Introduction
  - 2.1 Données à recueillir
  - 2.2 Méthodes de collecte de données
  - 2.3 Méthodes de collecte de données: groupe de discussion-atelier- focus group
  - 2.4 Méthodes de collecte de données: entrevue-entretien
  - 2.5 Méthodes de collecte de données: Observation
  - 2.6 Méthodes de collecte de données: sondage-questionnaire
  - 2.7 Pour toutes les méthodes

4

### Objectifs généraux de formation

4

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice d'élaboration de programme ;
- Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés entre le système tunisien et canadien
- Déterminer les enjeux et difficultés liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collègues canadiens intervenant en Tunisie

5

### Objectifs spécifiques au module 2

5

- Connaître les étapes de l'analyse de situation de travail (AST), son utilité, ses exigences;
- Établir les caractéristiques de chacune des méthodes de collecte et de données.

6

### 0.0 Quelques rappels du module 1

6

### CONSIDÉRATIONS UTILES

7



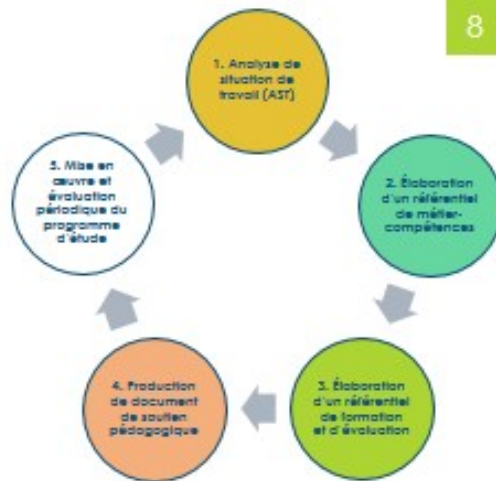
7

[HTTPS://FORMS.OFFICE.COM/PAGES/RESPONSEPAGE.ASPX?ID=PP8O4G54MUU0X1V7T-VAYYREEVY1FEXJKHKHL-SWHQ4LUQUVHUURGNKLX-OVFDOVLZMUHHULDRVOXH-MI4U](https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PP8O4G54MUU0X1V7T-VAYYREEVY1FEXJKHKHL-SWHQ4LUQUVHUURGNKLX-OVFDOVLZMUHHULDRVOXH-MI4U)

8



8



9

## 0.2 Élaboration de programme, APC et AST

Analyse de  
situation de  
travail

\*Collecte de données auprès de  
spécialistes du monde du travail:  
partenaires internes et externes- des  
employeurs, employés, enseignants

9

Description générale  
du métier ou de la  
profession- référentiel  
métier

\*Conditions de  
travail,  
exigences  
d'emploi,  
activités à  
réaliser,  
performance  
souhaitée

Élaboration d'un  
référentiel de  
compétences

\*Point de  
départ pour  
l'élaboration  
d'un  
programme  
par APC

10

## 0.3 Étapes de réalisation de l'AST

### ÉTAPES PAR ORDRE

10

- ▶ Production d'un **cahier de charge** pour identifier le mandat et les membres d'une équipe de production
- ▶ Recherche documentaire et analyse du **contexte sectoriel**
- ▶ **Identification des données à recueillir**
- ▶ Choix de **méthodes de collecte** et conception d'**outils de collecte**
- ▶ **Collecte de données**
- ▶ **Rapport à produire**
- ▶ **Validation du rapport**

11

## 0.4 Conditions de réussite d'une AST

11

Outils de collecte de données  
adaptés

Choix approprié de la méthode  
de collecte de données

Info recueillie: juste, pertinente  
et complète

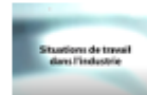
Qualité et diversité dans la  
participation des spécialistes du  
métier

Qualité et soin accordé à la  
collecte

12

## Discussion

12



### QUESTION 2

Quelles peuvent être des questions directrices pour l'analyse de situation de travail d'après cette courte vidéo 2? Expliquez

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=PXix2yVah7I&feature=youtu.be>

### QUESTION 3

- ▶ Quels liens peut-on faire entre ces deux courtes vidéos AST et APC? Expliquez

13

13

## MODULE 2

### MISE EN ŒUVRE DE L'AST

14

14

#### 2.1 Données à recueillir

- Nature du travail et conditions d'exécution
- Activité, domaine d'activité, tâches et les opérations effectuées
- Le processus de travail
- La fréquence d'exécution, la complexité et l'importance des tâches
- Les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires
- Suggestions pour la formation et l'apprentissages

Avec une bonne connaissance des secteurs productifs et associatifs + des réalités socio-économiques

15

## 2.2 Méthodes de collectes de données

### AST- Méthodes de collecte

Atelier ou group de  
discussion ( focus  
group)

L'entrevue ou  
entretien

Le questionnaire ou le  
sondage

L'observation-terrain

15

16

## 2.3 Méthodes de collectes de données – groupe de discussion ou atelier groupe

Méthode recommandée pour recueillir  
efficacement une information assez  
complète par la diversité des points de vue  
Soit important à porter sur l'animation

### A. Le groupe visé

- ▶ Réunion de 10 à 12 personnes
- ▶ Composition du groupe:
  - a) **Spécialistes du métier**, représentants des secteurs **associatifs et productifs**: chefs d'équipe, RH, chefs d'entreprises, employé du métier ou de la profession visés
  - b) **Importance de la représentativité** fort des secteurs, des types d'organisation, des genres, de la région de provenance des membres du groupe

16

i



17

2.3  
Méthodes de collectes de  
données – groupe de  
discussion ou atelier groupe

17

### B. Modalités pour faciliter l'animation et la poursuite des travaux

- > Prévoir un **secrétaire** et outils de consignation des données
- > Prévoir au moins **deux animateurs**
- > **Schéma d'animation**-horaire-durée - buts visés, démarche à suivre avec des questions ciblées bien explicitée aux participants
- > Un **lieu agréable d'échange** si possible et temps d'introduction pour mettre à l'aise l'assemblée
- > Personnes impliquées dans ce travail – **membres de l'équipe de production** – enseignants reliés au projet de formation requis

18

2.3  
Méthodes de collectes de  
données – groupe de  
discussion ou atelier groupe

18

### C. L'Animation

- > **Bonne combinaison** de questions dirigées, de séance de remue-méninges- de travaux en petits groupes
- > Importance de la **qualité de l'animation**: Donner les règles, clarifier les rôles, reformuler, faire des synthèses et valider, humilité, tendre vers le consensus, éviter les débats prolongés, favoriser un climat serein ( ref. vidéo)
- > Prévoir des **pauses**
- > Expliquer la **suite des travaux** aux participants
- > **Faire le point** avec l'équipe d'animation: Avant et après
- > Prévoir un enregistrement si possible

### D. Outil de collecte

- > Guide, tableau, schéma, liste à valider

19

## Synthèse de la méthode de l'acteur



19

OIF, 2016

20

## Discussion – Travail préparatoire au module 2 : Animation des groupes de discussion

20

- ▶ QUESTION 1 Quel sont les rôles de l'animateur et quelle posture doit-il prendre au sein du groupe.
- ▶ QUESTION 2 Quelles sont les qualités d'un bon animateur?
- ▶ QUESTION 3 Quels peuvent être les problèmes à animer qui peut influencer négativement la collecte de données, ses résultats?

<https://www.youtube.com/watch?v=G349qJ61Yvw>



## 2.4 Méthodes de collectes de données - entrevue ou entretien

Méthode pour consulter certains hors des  
groupes de discussion

Relation Interpersonnelle efficace  
Difficulté de mesurer les consensus  
Coût d'opération élevé

### A. Le groupe visé

- ▶ 1 personne ou petit groupe de personnes 1-3

### B. Modalités pour faciliter les entrevues

- ▶ Avoir un guide d'entrevue
- ▶ Une seule personne conduit les entrevues
- ▶ Explication des modalités de l'entrevue, des buts et des suites

### C. L'entrevue

- ▶ Favoriser une attitude d'écoute
- ▶ Établir une bonne relation, utilisation de termes familier
- ▶ Assurer si possible un enregistrement de l'entrevue

### D. Outils de collecte

- ▶ Grille ou guide d'entrevue, outils des groupes de discussion, feuille de consentement-enregistrement

21

### Synthèse de la méthode des Entretiens



22

OIF, 2016

## 2.5 Méthodes de collectes de données - observation

Observation directe permet de valider le déroulement des tâches et des opérations et de les décrire fidèlement  
Information complémentaire utile

### Le groupe visé

- L'environnement de travail, ses particularités matérielles et humaines

### B. Modalités pour faciliter les observations

- Définir la méthodologie de l'observation
- Prévoir des rencontres avec les responsables de l'entreprise pour expliquer et valider la méthodologie, des buts et des suites
- Bâtir une grille d'observation en faisant une visite d'une entreprise
- Faire plus d'une observation dans des organisations représentatives

### C. L'observation

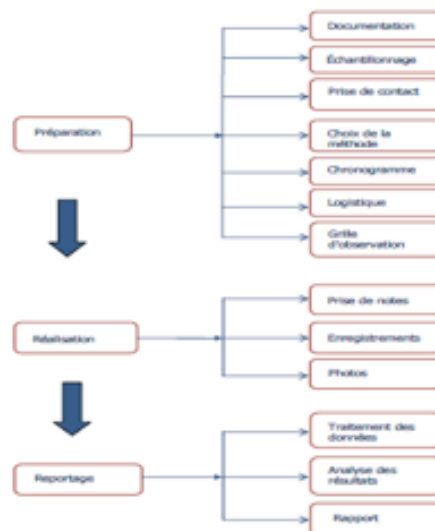
- Éviter de déranger les opérations
- Prévoir des enregistrements vidéos

### D. Outils de collecte

- Grille d'observation, feuille de consentement vidéo

23

### Synthèse de la méthode de l'observation



24

OIF, 2016

## 2.6 Méthodes de collectes de données - sondage

Utile pour viser un grands groupe

Pour avoir une vue d'ensemble, mais  
difficulté d'avoir des résultats sur les  
perceptions

### Le groupe visé

- ▶ Grand groupe

### B. Modalités pour faciliter les sondages

- ▶ Avoir un questionnaire
- ▶ Prévoir des modalités de diffusion
- ▶ Explication des modalités du questionnaire, des buts et des suites précisés dans le questionnaire

### C. Le sondage

- ▶ Privilégier les questions fermées
- ▶ Valider le temps pour le Compléter
- ▶ Sert d'amorce à un approfondissement en entretien ou groupe de discussion

### D. Outils

- ▶ Questionnaire et un mode d'administration

25

### Synthèse de la méthode du questionnaire



26

OIF, 2016

27

27

## 2.7 Pour toutes les méthodes

- ▶ Validation des outils de collecte auprès des spécialistes du métier
- ▶ Validation des informations recueillies auprès des spécialistes du métier

28

28

## Discussion

- ▶ Quelles sont les difficultés que vous entrevoyez à la réalisation d'une collecte de données à partir des considérations de ce module?

## En préparation du module 3

- ▶ Consulter la **fiche d'accompagnement du module 3** sur le site de la formation, pour connaître de réaliser l'activité préparatoire pour le prochain module
- ▶ Vous êtes invités à enrichir vos compétences reliées au module 2 en consultant la fiche d'accompagnement sur le site du module 2.

1



**Éducation pour emploi –  
ÉPE Tunisie Al-Najah**  
**Formation sur l'approche par  
compétences (APC)  
et l'approche-programme**  
MODULE 3  
Collèges et instituts Canada (CICan)  
Juillet 2020

2

**Initiation à l'approche  
par compétence (APC)**  
MODULE 3  
Formation dans le cadre du projet Tunisie AL-  
Najah

PRÉPARÉ PAR MICHÈLE DESROCHERS



3

3

## Présentation du module 3

- ▶ Objectifs généraux et spécifiques
- ▶ Quelques rappels des modules 1-2
- ▶ Introduction
  - 3.0 Référentiel de compétences: Un rappel
  - 3.1 Organisation de l'information recueillie lors de l'AST
  - 3.2 Transfert du référentiel de compétences vers le référentiel de formation

4

4

### Objectifs généraux de formation

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice d'élaboration de programme ;
- Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés entre le système tunisien et canadien
- Déterminer les enjeux et difficultés liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collèges canadiens intervenant en Tunisie

5

### Objectifs spécifiques au module 3

5

- Présenter les étapes d'élaboration et les composantes d'un référentiel de compétences-métier
- Préciser les modalités dans l'élaboration des référentiels de formation exigées par l'APC;

6

### 0.0 Quelques rappels des modules 1 et 2

6

### CONSIDÉRATIONS UTILES

7



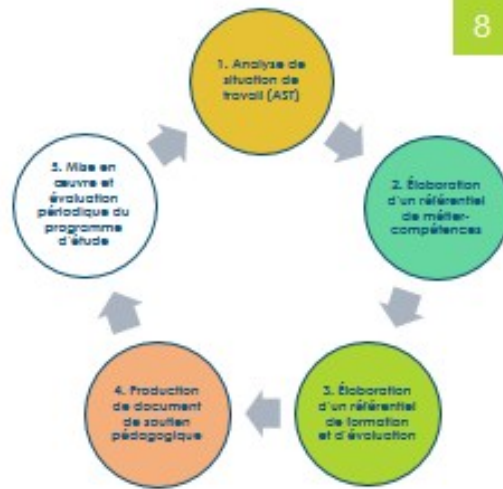
7

**PETIT RETOUR SUR LE MODULE 2**

8



8



9

## 0.2 Données recueillies avec l'AST

9

Nature du travail et conditions  
d'exécution

Domaine d'activité, activités, tâches  
et les opérations effectuées

Le processus de travail

La fréquence d'exécution, la  
complexité et l'importance des tâches

Les connaissances, habiletés et  
attitudes nécessaires

Suggestions pour la formation et  
l'apprentissage

Avec une bonne connaissance des secteurs productifs  
et associatifs et des réalités socio-économiques

10

## MODULE 3 L'approche- programme et l'analyse de situation de travail

10

VERS UN RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

11

### 3.0 Référentiel de Compétences ; un rappel...

Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes etc.. (OIF, 2009)

11

Capacité du diplômé à mettre en oeuvre des **résultats/acquis** d'apprentissage d'une **manière appropriée** dans un **contexte défini** de travail Guide PCC p. 11



12

### 3.0 Référentiel de Compétences

#### Caractéristiques des compétences

#### Caractéristiques d'une compétence

- Formulation avec un verbe d'action
- Contextualisée
- Observable
- Évaluable
- Mobilise les 3 savoirs

12

13

### 3.1 Organisation de l'information recueillie lors de l'AST

- 3.1.1 SURVOL de la détermination des compétences – Le processus du référentiel métier

13

#### Première étape-Faire un référentiel-métier

Un inventaire des tâches et des opérations du contexte de réalisation et de la performance attendue (données du rapport de l'AST)

14

### 3.1 Organisation de l'information recueillie lors de l'AST

- 3.1.1 SURVOL de la détermination des compétences – Le processus du référentiel métier ou référentiel compétences

14

#### Détermination des compétences

A. À partir du référentiel de métier, identifier les compétences générales et spécifiques



15

## Un exemple tiré d'un plan d'études SEG ( référentiel de formation)

15

PLAN D'ETUDES SEG 2019-2021

Les compétences techniques	
Produire le produit	
Gérer l'accueil client	
Gérer les réclamations	
Mettre en œuvre et suivre une politique commerciale	
Prospecter et développer des affaires	
Réaliser les clients	
Mener une étude de marché	
Assurer la veille concurrentielle	
Agir conformément à l'environnement juridique du métier	
Gérer la relation client selon l'approche qualité	
Maîtriser la négociation commerciale	
Maîtriser les techniques de vente	
Exploiter le digital dans les activités commerciales	
Mettre en place une action d'animation commerciale	
Analyser et traiter les données économiques, comptables, commerciales, marketing et financières	
Maîtriser les logiciels métiers	
Assurer la logistique commerciale	
Concevoir et exploiter un tableau de bord	
Les Soft Skills	
Agir selon la vision de l'entreprise et de son environnement	
Développer une attitude d'esprit et une capacité d'adaptation	
Maîtriser les principes et les outils de la communication interpersonnelle	
Développer un esprit critique	
Développer les compétences managériales et de travail en équipe (leadership, gestion de conflit, autonomie, conduite de réunion etc)	

16

## Exemple d'organisation d'un référentiel de compétences (PCC p.58)

16

Tableau 4 : exemple de conducteurs de ligne de production au niveau 5 de la CNVQ

Domaine d'activité	Tâches ordonnées par domaine	Compétences associées aux tâches en tenant compte de niveaux de complexité, d'autonomie, de responsabilité et d'adaptabilité requis
D.4.1 Gestion de la qualité	D.4.1.11 Régulation de la qualité du produit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise en interne l'assurance qualité</li> <li>• Piloter les outils de la qualité</li> <li>• S'assurer de la qualité des produits fabriqués</li> <li>• Gérer l'assurance qualité</li> <li>• Maîtrise en interne les améliorations</li> <li>• etc.</li> </ul>
	D.4.1.12 Régulation de la conformité du produit au cahier des charges de la commande	
	D.4.1.13 Mise en place des procédures qualité ISO	
	D.4.1.14 Mise en place des règles d'hygiène et de sécurité	
	D.4.1.15	
D.4.2 Gestion de la maintenance	D.4.2.11 Analyse de la documentation technique de la ligne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir les méthodes de la maintenance</li> <li>• Maintenir la ligne de production en état de fonctionnement</li> <li>• Maîtrise en place les règles d'hygiène et de sécurité d'une ligne de production</li> <li>• etc.</li> </ul>
	D.4.2.12 Mise en place des opérations de maintenance	
	D.4.2.13 Supervision des opérations de maintenance	
	D.4.2.14 ...	
D.4.3 Gestion des ressources humaines	D.4.3.11 Information relative aux tâches à produire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer les équipes</li> <li>• Coordonner l'équipe en situation de production</li> <li>• Former les équipes en poste</li> <li>• etc.</li> </ul>
	D.4.3.12 Formation des opérateurs de ligne	
	D.4.3.13 ...	

17

## Discussion – Travail préparatoire au module 3 :

17

Référence à la fiche d'accompagnement du module 3

Identifier parmi les compétences de l'enseignant :

- ▶ Celles qui sont spécifiques à la profession et celles qui ne le sont pas.
- ▶ Les trois plus complexes;
- ▶ Est-ce que cette liste proposée est complète?



<https://www.youtube.com/watch?v=BWwETCc048I>

18

18





### 3.1 Organisation recueillie de l'information recueillie lors de l'AST

- 3.1.1 SURVOL de la détermination des compétences- le processus

#### Détermination des compétences

- Identifier le **niveau de complexité** des compétences et une estimation du **temps d'acquisition** ( référence l'échelle de BLOOM)
- formuler les **indications** qui nous permettent de dire que la **compétence est atteinte**.
- Réalisation d'une **matrice de compétence**
- Validation** des travaux par les spécialistes du métier

### Niveau global de complexité: licence (PCC, p.23)

Niveau	Description des résultats de l'apprentissage par niveau						Diplôme
	Complexité	Autonomie	Responsabilité	Adaptabilité	Savoirs	Savoir-faire et comportement	
Niveau 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser et appliquer des modes opératoires relatifs à son champ d'activité</li> <li>• Identifier les méthodes, les techniques et les outils pour résoudre des problèmes dans un contexte plus ou moins étendu.</li> <li>• Analyser et synthétiser des informations de différents sources pour traduire des instructions en termes simples et les mobiliser pour proposer des solutions dans son champ d'activité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienter et organiser le travail de son équipe</li> <li>• Orienter le travail accompli par son équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborer des supports et faire des comptes rendus écrits et oraux</li> <li>• Circonscrire sur son activité et la celle des personnes placées sous sa responsabilité</li> <li>• Superviser une équipe, dans un champ d'activité plus ou moins étendu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenir dans un contexte de travail évoluant soumis à des facteurs externes qui peuvent engendrer des changements importants</li> <li>• Apporter des réponses adaptées à des problèmes organisationnels ou nouveaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoirs théoriques et appliqués liés au champ d'activité et aux domaines connexes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes positives et pratiques nécessaires à l'engagement et à l'application de modes opératoires selon une approche de résolution de problèmes comportant une dimension éthique</li> <li>• Aptitude à communiquer de façon claire et détaillée en donnant des avis argumentés, avec un niveau adéquat de langue.</li> <li>• Aptitude à diriger ou mener une équipe placée sous sa responsabilité</li> <li>• Aptitude à identifier ses propres besoins en formation et à construire son parcours d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licence</li> <li>• Licence appliquée</li> </ul>

21

## Pour déterminer la complexité d'une compétence : choix des verbes

21

VOIR complément 1 de formation dans le module 3

Taxonomie de Bloom (révisée)	Compétence de la grille d'évaluation du rendement
Se rappeler	Connaissance et compréhension
Comprendre	
Appliquer	Mise en application
Analyser	Habiletés de la pensée
Synthétiser	
Évaluer	
Créer	Communication

↓  
+ COMPLEXE

22

### 3.1.2 Exemple d'indications pour l'atteinte d'une compétence-métier

22

Tâche	% de temps consacré	Niveau de Difficulté de 1 à 10
Tâche 1. Exploiter un langage de programmation <sup>19</sup>	15 %	8
Tâche 2. Gérer des postes de travail	15 %	6
Tâche 3. Planifier l'implantation d'un réseau informatique <sup>20</sup>	10 %	8
Tâche 4. Implanter un réseau informatique	10 %	7
Tâche 5. Gérer un réseau informatique	20 %	8
Tâche 6. Soutenir les utilisateurs	15 %	7
Tâche 7. Assurer la gestion du parc informatique	10 %	6
Tâche 8. Se perfectionner	5 %	8

% de temps consacré

Niveau de Difficulté de 1 à 10

23

Matrice des compétences		Compétences générales							
ADMINISTRATEUR DE SYSTÈMES ET RÉSEAUX INFORMATIQUES (Simulation)		Numéro	Niveau de complexité	Communiquer en milieu professionnel	Gérer une station de travail	Analyser l'architecture d'un réseau informatique	Assurer la gestion du parc informatique	Planifier l'implémentation d'un réseau informatique	Nombre de compétences
Compétences particulières									
* Numéro				1	2	6	9	13	5
Niveau de complexité				5	6	7	6	8	
Installer des éléments physiques et logiques dans une station de travail		3	6		○	○			
Développer des utilitaires		4	6	○	○				
Exploiter un langage de programmation		5	8	○					
Gérer le câblage du réseau informatique		7	7			○		○	
Assurer la sécurité des éléments physiques et logiques du réseau informatique		8	7	○		○			
Superviser le fonctionnement du réseau informatique		10	8			○	○	○	
Gérer un serveur		11	7		○	○			
Assurer les liens entre le réseau informatique et les télécommunications		12	8	○		○	○	○	
Implanter un réseau informatique		14	7		○			○	
Nombre de compétences		9							14

○ Existence d'un lien fonctionnel

23

EXEMPLE de matrice par complexité et spécificité (OIF, 2016)

24

Domaine d'activité professionnelle	Compétence	Gestion, organisation des entreprises	Management de la qualité	Système Qualité Sécurité Environnement	Méthode et outils de la qualité	Animation de la qualité	Gestion des ressources humaines et gestion de production	Mise en situation professionnelle (projet et stage)
D41 Gestion de la qualité	1- Evaluer la satisfaction des clients	X			X		X	X
	2- Evaluer le niveau de satisfaction interne	X			X		X	X
	3- Déterminer les causes de la non-qualité et de la qualité	X			X	X	X	X
	4- Caractériser les processus de production	X		X	X	X	X	X
D42 Développement de la qualité	5- Définir et mettre en place des indicateurs de performance et un référentiel de leur qualité	X		X	X		X	X
	1- Mettre en place ou en partie d'une certification conforme à un référentiel qualité		X	X	X			X
	2- Préparer et réaliser des audits		X	X	X			X
	3- Participer à la mise en place		X	X	X			X

24

EXEMPLE de matrice par domaine (PCC, P.64)

25

En résumé, pour  
l'élaboration d'un  
référentiel de  
compétence

25

#### Le cadre de référence

- ▶ Le rapport de l'AST
- ▶ Le référentiel métier

#### Les résultantes

- ▶ Liste des compétences générales et particulières organisées en matrice validée par les spécialistes du métier
- ▶ Évaluation de la complexité et de la fréquence des compétences dans la réalisation de la fonction de travail

26

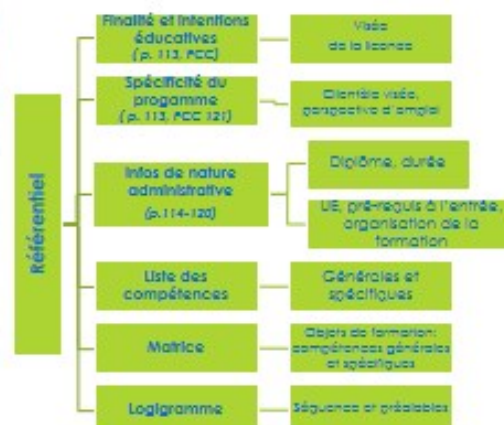
3.2 Transfert du référentiel  
de compétences vers le  
référentiel de formation

3.2.1

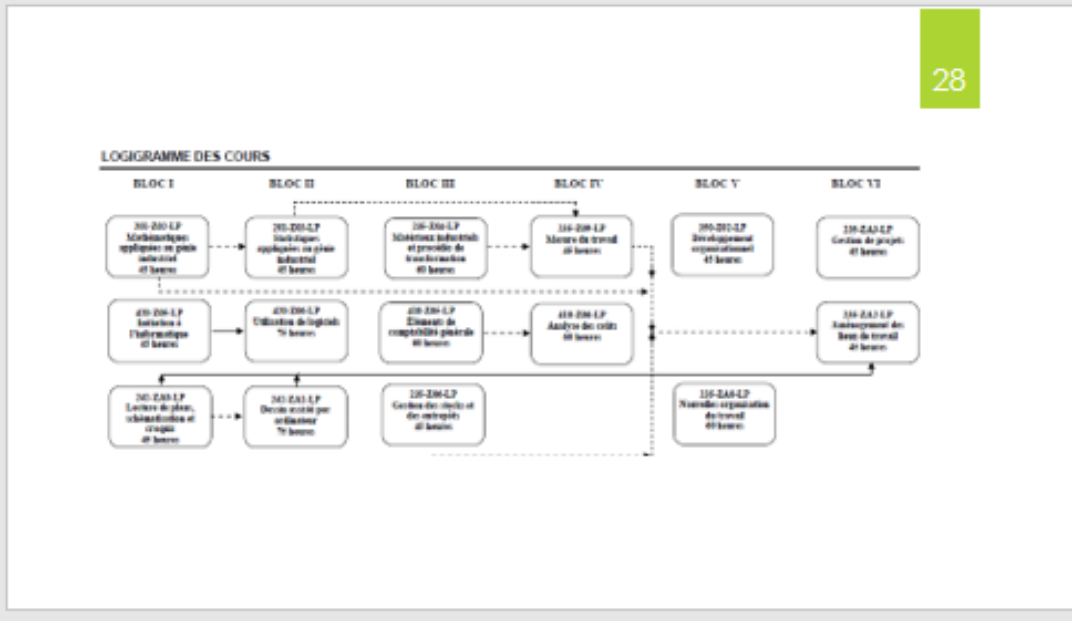
#### PARTIE 1

Composantes générales du  
référentiel de formation

26



TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE		MATRICE DES COMPÉTENCES												
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	Code des compétences en cours	COMPÉTENCES GÉNÉRALES												
		0000	0001	0002	0003	0004	0005	0006	0007	0008	0009	0010	0011	
Code des compétences obligatoires														
Effectuer le déploiement de serveurs Internet	0007	○	○		○	○	○				○	○		○
Effectuer le déploiement de serveurs Internet	0004	○			○	○	○				○	○		○
Effectuer le déploiement de serveurs de base de données	0001	○	○		○	○	○			○	○		○	○



33

MODÈLE DE PLAN-CADRE DE COURS					
Nom de l'établissement		Nom du programme			
N° de cours	Titre du cours	UE	Pondération	Crédits	Semestre
N° et niveau de la compétence visée					
Profil de sortie: (objectif du programme de formation et principales fonctions de travail)					
Présentation générale du cours (brève description, place du cours dans le programme et priorités, le cas échéant)					
Objectifs du cours (compétence et éléments de la compétence)					
Contenus ou savoirs essentiels					
Éléments de la compétence	Critères de performance	Contenus essentiels			
		Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	
Élément 1					
Élément 2					
Etc.					
Démarche pédagogique (présentation d'une stratégie pédagogique globale, identification des étapes de progression des apprentissages en précisant en conséquence l'articulation avec les autres cours contribuant au développement de la compétence et avec les compétences transversales, le cas échéant)					
Évaluation des apprentissages (performance finale attendue)					
Nature de l'évaluation	Contexte de l'évaluation	Critères d'évaluation	Pondération		
...	...	...	...	...	...
Bibliographie (liste des documents pouvant être utilisés dans le cadre du cours et suggestions de documents de référence à l'attention des enseignants)					

33

34

Références bibliographiques
<b>CONTENU DU MODULE : ECONOMIE GENERALE 1</b>
<b>CHAPITRE 1 : OBJET ET METHODE DE L'ECONOMIE</b>
↳ Définitions
↳ Méthode de la science économique
<b>CHAPITRE 2 : CIRCUIT ECONOMIQUE, ACTEURS ET OPERATIONS</b>
↳ Les agents économiques
↳ Les circuits fermés et ouverts
↳ La comptabilité nationale
<b>CHAPITRE 3 : LES GRANDS COURANTS DE LA PENSEE ECONOMIQUE</b>
↳ Les classiques
↳ Les néoclassiques
↳ Les keynésiens
<b>CHAPITRE 4 : LE SYSTEME PRODUCTIF</b>
↳ Les facteurs de production
↳ La fonction de production
↳ La productivité et l'innovation
<b>CHAPITRE 5 : LA CONSOMMATION ET L'EPARGNE</b>
↳ La fonction de consommation
↳ La fonction d'épargne
<b>CHAPITRE 6 : L'INVESTISSEMENT</b>
↳ Les déterminants micro-économiques et macro-économiques
↳ Les déterminants micro-économiques et macro-économiques

34

Suite de l'exemple  
tiré du plan  
d'Études SEG p. 86

Petit devoir à  
réaliser pour  
demain:  
la différence  
entre cette  
fiche et le  
plan cadre?

31

3.2 Transfert du référentiel de compétences vers le référentiel de formation  
Partie 3.2.3  
Déterminer le processus d'acquisition des compétences

Réalisation de guide- plan cadre de cours ou de fiche pédagogique  
Info à cibler:

31

- Objets de formation: Une compétence =1 cours?
- Chronogramme du parcours de formation: Durée du référentiel de formation  
Nombre d'heures hebdomadaires et semestrielles (volume horaire)
- Méthodes pédagogiques TD TP
- Modalités d'évaluations et d'examen

32

Fiche élément constitutif				
Domaine de formation	STET			
Mention	Management			
Parcours	Management Industriel			
Unité d'enseignement	UE 420 : Maîtrise des temps de production			
	ECUE 421 : Ordonnancement de La Production			
Semestre	4			
<b>Compétences</b>				
Maîtriser les fondements et les principes de gestion de la production dans un environnement particulier				
<b>Élément constitutif</b>	<b>Volume horaire</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Crédits</b>	<b>Système d'évaluation</b>
Ordonnancement de La Production/ECUE 421	3 h/semestre (C)	1,5	3	40% EC 60% Examen final
<b>Objectifs</b>				
<b>Général</b>				
Planifier tout ou partie d'une production à partir d'un dossier de gestion des flux décrivant le type appliqué, ses caractéristiques, son mode de mise en œuvre ainsi que les produits, procédés, processus, temps etc.				
<b>Spécifiques</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir la place et le rôle de la planification de la production au sein d'une entreprise industrielle</li> <li>- Expliquer les techniques de prévision de la demande dans le cadre de la planification stratégique</li> <li>- Étudier les étapes de la planification tactique de la production et présenter la méthode de générer un plan industriel commercial</li> <li>- Étudier le passage de la planification tactique à une planification opérationnelle et expliquer le mode génération d'un plan directeur de production</li> <li>- Étudier et distinguer les différents modes d'ordonnancement de la production</li> <li>- Savoir contrôler la production et la comparer avec celle planifiée</li> </ul>				
<b>Mots clés</b>				
Flux, planification, MRP, ordonnancement, TOC, règles de priorité.				
<b>Orientations et moyens pédagogiques</b>				
Cours, étude de cas, vidéo-projection				

32

Exemple tiré du plan d'Études SEG p. 65

## Une autre résultante : la grille des cours avec des précisions administratives

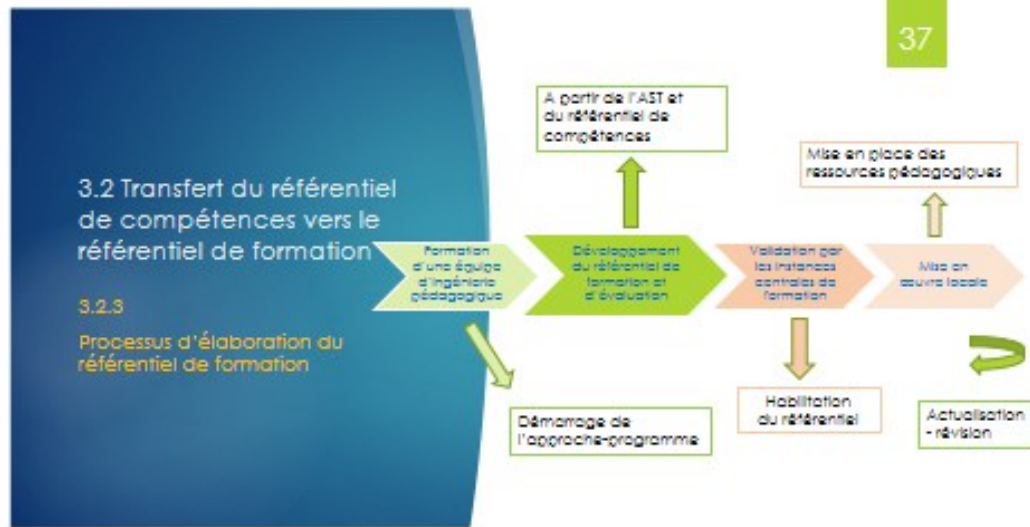
35

### Semestre 1

Code de l'UE	Noms d'enseignants	Code de l'UE	Noms des unités d'enseignement (UE)	Pré-requis				Cours associés		Cofacteurs		Modalités d'évaluation					
				UE 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4		
UE1 001	Administration et Commerce International	UE1 001 01	Commerce International	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 002	Management et Stratégie	UE1 002 01	Introduction au Management					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 003	Marketing	UE1 003 01	Marketing					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 004	Finance	UE1 004 01	Finance					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 005	Logistique	UE1 005 01	Logistique					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 006	Entrepreneuriat	UE1 006 01	Entrepreneuriat					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 007	Communication	UE1 007 01	Communication					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 008	Management des Ressources Humaines	UE1 008 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 009	Management des Opérations	UE1 009 01	Management des Opérations					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 010	Management des Systèmes d'Information	UE1 010 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 011	Management des Projets	UE1 011 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 012	Management des Achats	UE1 012 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 013	Management des Ventes	UE1 013 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 014	Management des Services	UE1 014 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 015	Management des Relations Publiques	UE1 015 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 016	Management des Événements	UE1 016 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 017	Management des Ressources Humaines	UE1 017 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 018	Management des Systèmes d'Information	UE1 018 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 019	Management des Projets	UE1 019 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 020	Management des Achats	UE1 020 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 021	Management des Ventes	UE1 021 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 022	Management des Services	UE1 022 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 023	Management des Relations Publiques	UE1 023 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 024	Management des Événements	UE1 024 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 025	Management des Ressources Humaines	UE1 025 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 026	Management des Systèmes d'Information	UE1 026 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 027	Management des Projets	UE1 027 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 028	Management des Achats	UE1 028 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 029	Management des Ventes	UE1 029 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 030	Management des Services	UE1 030 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 031	Management des Relations Publiques	UE1 031 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 032	Management des Événements	UE1 032 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 033	Management des Ressources Humaines	UE1 033 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 034	Management des Systèmes d'Information	UE1 034 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 035	Management des Projets	UE1 035 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 036	Management des Achats	UE1 036 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 037	Management des Ventes	UE1 037 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 038	Management des Services	UE1 038 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 039	Management des Relations Publiques	UE1 039 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 040	Management des Événements	UE1 040 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 041	Management des Ressources Humaines	UE1 041 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 042	Management des Systèmes d'Information	UE1 042 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 043	Management des Projets	UE1 043 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 044	Management des Achats	UE1 044 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 045	Management des Ventes	UE1 045 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 046	Management des Services	UE1 046 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 047	Management des Relations Publiques	UE1 047 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 048	Management des Événements	UE1 048 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 049	Management des Ressources Humaines	UE1 049 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 050	Management des Systèmes d'Information	UE1 050 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 051	Management des Projets	UE1 051 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 052	Management des Achats	UE1 052 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 053	Management des Ventes	UE1 053 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 054	Management des Services	UE1 054 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 055	Management des Relations Publiques	UE1 055 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 056	Management des Événements	UE1 056 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 057	Management des Ressources Humaines	UE1 057 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 058	Management des Systèmes d'Information	UE1 058 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 059	Management des Projets	UE1 059 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 060	Management des Achats	UE1 060 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 061	Management des Ventes	UE1 061 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 062	Management des Services	UE1 062 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 063	Management des Relations Publiques	UE1 063 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 064	Management des Événements	UE1 064 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 065	Management des Ressources Humaines	UE1 065 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 066	Management des Systèmes d'Information	UE1 066 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 067	Management des Projets	UE1 067 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 068	Management des Achats	UE1 068 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 069	Management des Ventes	UE1 069 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 070	Management des Services	UE1 070 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 071	Management des Relations Publiques	UE1 071 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 072	Management des Événements	UE1 072 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 073	Management des Ressources Humaines	UE1 073 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 074	Management des Systèmes d'Information	UE1 074 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 075	Management des Projets	UE1 075 01	Management des Projets					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 076	Management des Achats	UE1 076 01	Management des Achats					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 077	Management des Ventes	UE1 077 01	Management des Ventes					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 078	Management des Services	UE1 078 01	Management des Services					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 079	Management des Relations Publiques	UE1 079 01	Management des Relations Publiques					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 080	Management des Événements	UE1 080 01	Management des Événements					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 081	Management des Ressources Humaines	UE1 081 01	Management des Ressources Humaines					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 082	Management des Systèmes d'Information	UE1 082 01	Management des Systèmes d'Information					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
UE1 083	Management des Projets	UE1 0															



37



38

## Travail préparatoire au module 4 :

- Voir fiche d'accompagnement du module 4 et le petit devoir...

1



**Éducation pour emploi –  
ÉPE Tunisie Al-Najah**  
**Formation sur l'approche par  
compétences (APC)  
et l'approche-programme**  
MODULE 4  
Collèges et instituts Canada (CICan)  
Juillet 2020

2

**Initiation à l'approche  
par compétence (APC)**  
MODULE 4  
Formation dans le cadre du projet Tunisie AL-  
Najah

MICHÈLE DESROCHERS

JULIET 2020

## Présentation du module 4

- ▶ Objectifs généraux et spécifiques
- ▶ Quelques rappels des modules 1, 2 et 3
- ▶ Introduction
  - 4.1 APC et Approche par programme (APP)
  - 4.2 APC, APP et évaluation des apprentissages
  - 4.3 APC, APP et Pédagogie sensible aux genres (PSG)

### Objectifs généraux de formation

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice d'élaboration de programme ;
- Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés entre le système tunisien et canadien
- Déterminer les enjeux et difficultés liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collèges canadiens intervenant en Tunisie

5

### Objectifs spécifiques au module 4

5

- Préciser les exigences pédagogiques reliés au développement des apprentissages et à leur évaluation exigées par l'APC;
- Situer la contribution de l'Approche par programme (APP) dans l'élaboration d'un référentiel de formation met d'évaluation et en Pédagogie sensible aux genres(PSG).

6

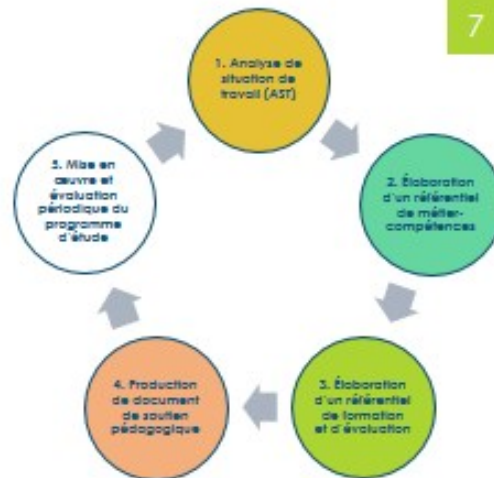
### 0.0 Quelques rappels des modules 1, 2 et 3

6

### CONSIDÉRATIONS UTILES

7

## 0.1 Survol des étapes de l'APC



8

## 0.2 Référentiel de Compétences ; un rappel...

Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes etc.. (OIF, 2009)

Capacité du diplômé à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini de travail. Guide PCC p. 11



9

0.3  
Référentiel de  
Compétences

Caractéristiques des  
compétences

**Caractéristiques d'une compétence**

- Formulation avec un verbe d'action
- Contextualisée
- Observable
- Évaluable
- Mobilise les 3 savoirs

9

10

TESTEZ-VOUS

PETIT RETOUR SUR LE MODULE 3

10

11

0.4.1 Exercice  
d'intégration des  
acquis du module 3

D'UNE AST  
à un référentiel de  
compétences

→ Choisissons  
ensemble un métier ←

11

12

**EXERCICE** Première étape : Décrire la situation  
de travail en tâches simples ou complexes

- ▶ Tâche 1 Faire l'inventaire du montant de sa caisse
- ▶ Tâche 2 Accueillir les clients
- ▶ Tâche 3 Enregistre tous les items de l'achat
- ▶ Tâche 4 Réalise la transaction
- ▶ Tâche 5 Mettre les items dans un sac
- ▶ Tâche 6 Préparer son poste de travail

12

13

## EXERCICE Deuxième étape: regrouper les tâches d'activités et identifier les conditions de réalisation de la tâche

13

### Questions à se poser

- ▶ Comment réalise-t-on ces tâches? EX. Travailler en équipe, instrument requis...
- ▶ Y a-t-il des opérations particulières?
- ▶ Ces tâches se retrouvent-elles dans un ensemble de tâches plus vaste (domaine d'activité)?

14

Ensemble plus vaste de tâches (domaine d'activité)	Tâches	Tâches plus spécifiques (opérations)	Conditions de réalisation
	Faire l'inventaire du montant de sa caisse	Classer les pièces et les billets, les reçus Compter et faire les totaux Enregistrer les données informatisée ou non Faire la différence entre le montant initial et le solde	Individuellement Tous les soirs-fin du travail Performance attachée exigée
	Interagir les clients	Faire une formule d'accueil Expliquer des consignes	Adopter une attitude d'ouverture et appropriée Sourire Communiquer adéquatement
	Enregistre tous les items de l'achat	Passer au code Enregistrer le montant sur la caisse	
	Réalise la transaction		
	Mettre les items dans un sac		
	Préparer son poste de travail		



15

**EXERCICE** Troisième étape: Associer aux tâches en tenant compte des conditions de réalisation de la tâche des savoirs

15

### Questions à se poser

- ▶ Quels savoirs doit-on mobiliser pour réaliser cette tâche? Formuler les savoirs en verbe d'action = des compétences
- ▶ A la fin de cet exercice, vous avez un premier référentiel de compétences-métier

16

Ensemble de tâches	Tâches	Conditions de réalisation	Savoirs	Savoir-Faire	Savoir - être	Savoir -agir (compétence)
Faire l'inventaire du montant de sa caisse	Classer les pièces et les billets, les reçus Compter et faire les totaux Enregistrer les données informatisée ou non Faire la différence entre le montant initial et le solde	Individuellement Tous les soirs-fin du travail Performance efficacité exigée	Calcul mathématiques Maîtrise des fonction ou du logiciel de la caisse	Utiliser adéquatement la caisse Réaliser les calculs	Rigueur Rapidité efficacité Précision	Réaliser rigoureusement et avec précision l'inventaire du contenu de la caisse

### Questions à se poser

Comment réaliser-t- on cette tâche? EX. Travailler en équipe, instrument

Cette tâche se retrouve-t-elle dans un ensemble de tâches plus vaste ( domaine d'activité).

17

**EXERCICE** Quatrième étape: Hierarchiser les tâches selon leur complexité et de la durée

17

**Questions à se poser**

- Quels sont les verbes d'action?
- Est-ce une tâche plus générale ou spécifique?

18

18

Ensemble de tâches	Tâches	Savoir agir	Complexité	fréquence

## EXERCICE Cinquième étape: préparer le référentiel de formation

19

### Questions principales à se poser

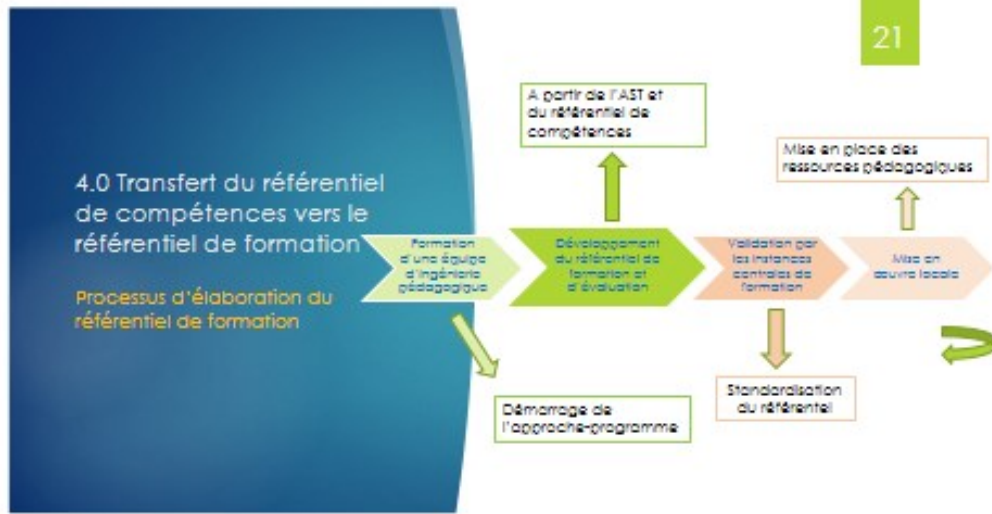
- A partir des compétences, quelles seront les unités d'enseignement?  
Faire une matrice des compétences générales et particulière en indiquant leur lien, on s'attarde souvent à l'ensemble plus général de tâches pour déterminer l'unité
- Quelle sera la séquence et la durée des unités? Faire un logigramme et établir le nombre d'heures en fonction de leur complexité
- Quelles activités d'apprentissages et d'évaluation faut-il associer aux unités d'enseignement pour bien évaluer la compétence et mobiliser les trois savoirs
- Valider le référentiel de formation auprès de spécialiste du métier

## MODULE 4

APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET  
PÉDAGOGIE: EXIGENCES ET CONDITIONS  
DE RÉUSSITE

20

21



22

Discussion – Travail préparatoire au module 4 : Approche programme

22

23

23

#### 4.1 APC et APC

4.1.1 L'approche programme une campagne essentielle en ingénierie pédagogique selon APC – une définition

L'ensemble des cours du programme repose sur un *projet de formation* (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par les responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité (Prégent, 2009)

24

24

#### 4.1 APC et APC

4.1.2 L'approche programme une campagne essentielle en ingénierie pédagogique selon APC



25

## 4.1 APC et APC

### 4.1.3 L'approche programme - utilité

- Pour avoir une vision commune de la formation à offrir
- Pour une gestion plus collective de la formation
- Pour créer des liens véritables entre les cours
- Pour répondre adéquatement au référentiel métier
- Pour mieux définir le profil du diplômé recherche

25

26

## 4.1 APC et APC

### 4.1.4 L'approche programme - son opérationnalisation

- **Structure à définir:**  
instance locale au sein de l'établissement  
se réunissant périodiquement  
pour traiter des questions relatives au  
programme de formation
- **Composition :**  
Enseignants des disciplines générales et  
spécifiques du projet de formation avec la  
collaboration d'un soutien administratif
- **Objet du comité:**  
Progression et contenu des apprentissages  
Calendrier des évaluations  
Nature des évaluations  
Épreuve de programme  
Réussite des étudiants  
Ressources du programme  
Activités spéciales du programme

26

27

## 4.1 APC et APC

### 4.1.4 L'approche programme - Son opérationnalisation

27

- **Structure à définir:**  
instance locale au sein de l'établissement  
se réunissant périodiquement  
pour traiter des questions relatives au  
programme de formation
- **Composition :**  
Enseignants des disciplines générales et  
spécifiques du projet de formation avec la  
collaboration d'un soutien administratif
- **Objet du comité:**  
Progression et contenu des apprentissages  
Calendrier des évaluations  
Nature des évaluations  
Épreuve de programme  
Réussite des étudiants  
Ressources du programme  
Activités spéciales du programme

28

## 4.1 APC et APC

### 4.1.4 L'approche programme - Son opérationnalisation

28

#### APPROCHE PAR PROGRAMMES



29

29

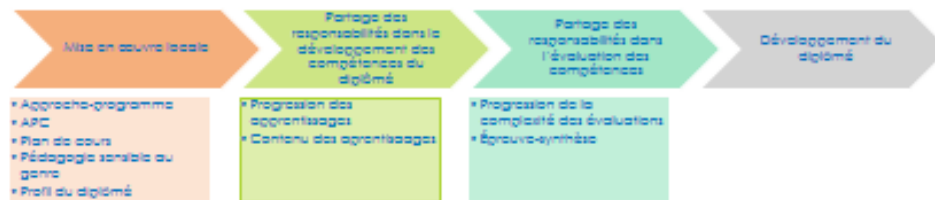
## Discussion

- ▶ À quel moment doit démarrer idéalement l'approche programme dans ce schéma?



30

30





31  
★

4.1 APP-APC,

4.1.5  
Cohérence dans  
la progression des  
apprentissages

### Approche par programme

31

Fonction déterminante dans la cohérence  
de la progression des apprentissages  
par la concertation et la contribution de  
tous les enseignants du programme



Exploration    Apprentissage  
de base    Intégration-  
entraînement    Transfert

Exploration?  
Transfert?  
Apprentissage de  
base?  
Intégration ?

Phases d'acquisition d'une  
compétence

32

4.1 APP-APC,

4.1.6  
Outil de cohérence  
dans la progression  
des apprentissages : le  
profil du diplômé

### PROFIL DU DIPLÔMÉ

32

Liste des 3 savoirs  
mobilisés par les  
compétences



APPROCHE  
PROGRAMME  
Qui assumera leur  
développement et  
comment ?

33

## 4.2 APC, APP et évaluation des apprentissages

### 4.2.3 Atteinte d'une compétence et Scénario des activités d'apprentissage et d'évaluation

Évaluation d'une compétence

Formative ou sommative

33

mobilise les 3 savoirs

Fait appel à une situation authentique

Activité complexe

Activité intégrative

34

### ATTENTION PRÉCISIONS À FAIRE

Dans le plan de cours qui n'apparaît pas sur la fiche

- Les compétences mobilisant trois savoirs-le plan de cours devrait savoir visé faire mention
- Contribution du cours au profil du diplômé et à l'ensemble du parcours de formation- Approche programme
- Des activités d'évaluation (formative et sommative)
- Des critères d'évaluation sommative sur les trois savoirs
- Choisir explicitement des moyens pédagogiques en fonction des compétences visées

Fiche élément constitutif				
Domaine de formation	STET			
Mention	Management			
Parcours	Management Industriel			
Unité d'enseignement	UE 422 - Maîtrise des temps de production			
	ECUE 422 : Ordonnancement de La Production			
Semestre	4			
<b>Compétences</b>				
Maîtriser les fondements et les principes de gestion de la production dans un environnement particulier				
<b>Éléments constitutifs</b>				
Élément constitutif	Volume horaire	Coefficient	Crédits	Système d'évaluation
Ordonnancement de La Production/ECUE 422	3 h/semestre (C)	1,5	3	40% DC 60% Examen final
<b>Objectifs</b>				
<b>Généralistes</b>				
Planifier tout ou partie d'une production à partir d'un dossier de gestion des flux décrivant le type appliqué, ses caractéristiques, son mode de mise en œuvre ainsi que les produits, procédés, processus, temps etc.				
<b>Spécifiques</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire la place et le rôle de la planification de la production au sein d'une entreprise industrielle</li> <li>- Expliquer les techniques de priorisation de la demande dans le cadre de la planification stratégique</li> <li>- Élaborer les étapes de la planification tactique de la production et présenter la méthode de générer un plan industriel commercial</li> <li>- Étudier le passage de la planification tactique à une planification opérationnelle et expliquer le mode génération d'un plan directeur de production</li> <li>- Étudier et distinguer les différents modes d'ordonnancement de la production</li> <li>- Savoir contrôler la production et la comparer avec celle planifiée</li> </ul>				
<b>Mots clés</b>				
Flux, planification, MSP, ordonnancement, TQM, règles de priorité.				
<b>Orientations et moyens pédagogiques</b>				
Cours, étude de cas, vidéo projection				

34

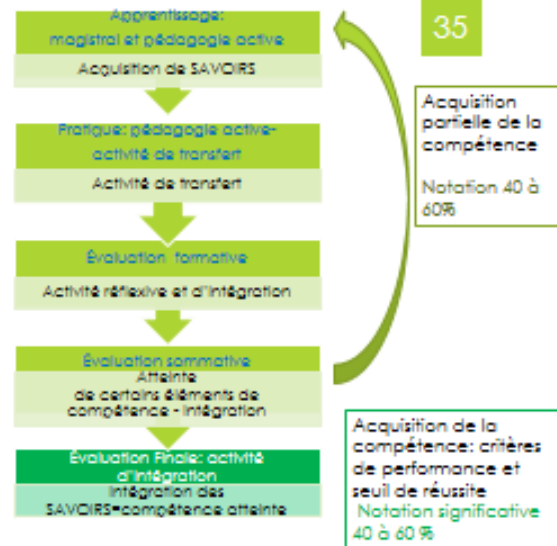
Insistance plus grande sur les compétences  
Verbe d'action plus complexe  
Compétences générales et spécifiques précisées

Exemple tiré du plan d'Études SEG p. 85

35

## 4.2 APC, APP et évaluation des apprentissages

### 4.2.2 Atteinte d'une compétence et Scénario des activités d'apprentissage et d'évaluation



36

## 4.2 APC, APP et évaluation des apprentissages

### 4.2.1 Atteinte d'une compétence

#### Pour mesurer l'atteinte de la compétence:

- Validation fréquente par des évaluations formatives pour faciliter l'intégration
- Accent sur la pédagogie active et par projet
- Un contexte d'évaluation en situation authentique – Épreuve intégratrice notation significative parmi les autres évaluations/cours
- Utilisation de l'APP lors d'épreuve de sanction mesurant plusieurs compétences reliées à plusieurs cours
- Une notation dichotomique : réussite ou échec
- Une évaluation multidimensionnelle ( 3 savoirs)

36

37

### 4.3 APC, APP et pédagogie sensible aux genres

PSG

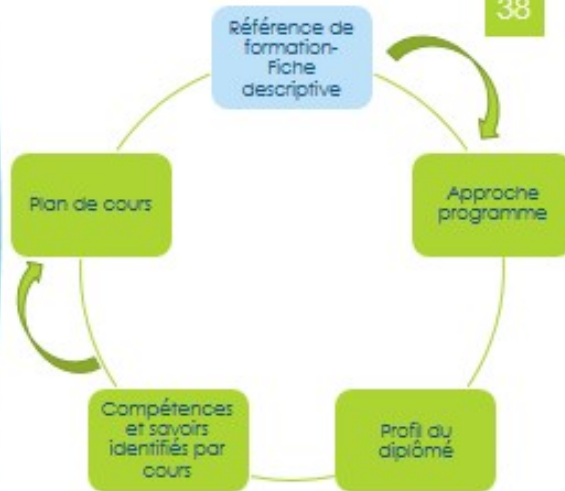


37

38

### 4.4 Étape finale Élaboration des Plan de cours

À partir de la fiche descriptive et des attentes du programme



38

## APPENDICE B.2

### FICHES D'ACCOMPAGNEMENT DES MODULES

# INITIATION à l'APC – MODULE 1

## FICHE D'ACCOMPAGNEMENT

### Glossaire des notions-clef

- ✓ ANALYSE DE SITUATION DE TRAVAIL(AST) Démarche visant à **recueillir** des **données** sur **le métier ou la profession** retenu(e) lors d'une planification sectorielle (OIF,2009)
- ✓ APPROCHE PAR COMPÉTENCE(APC)- Une approche qui consiste à **définir** les **compétences** inhérentes à l'exercice d'un **métier** ou d'une **profession** et à les formuler en objectifs de formation dans le cadre d'un **programme d'études** (OIF,2009)
- ✓ COMPÉTENCE **Pouvoir d'agir**, de **réussir** et de **progresser** qui permet de réaliser adéquatement des tâches et qui se fonde sur un **ensemble organisé de savoirs**: connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes etc.. (OIF,2009)
- ✓ INGENIERIE DE LA FORMATION- INGENIERIE PÉDAGOGIQUE : outils et méthode conduisant à la conception, à la réalisation et à la mise à jour continue des programmes d'études (OIF,2009)
- ✓ RÉFÉRENTIEL DE MÉTIER-COMPÉTENCES

### Suggestions de lecture

C.I.T.E.F.(2017) *L'approche par compétences, Guide méthodologique*, Paris, 59 p.  
<http://www.reseau-citef.org/wp-content/uploads/sites/65/2018/01/Guide-me%CC%81thodologique-APC-2016.pdf>

OIF (2009) *Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, Québec, guide 2.*  
<https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideMetho.aspx>

### Testez –vous !

[https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL\\_swHq4IUQUVHUURGNkIXOVFDVIZMUhHUIdRV0xHMi4u](https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL_swHq4IUQUVHUURGNkIXOVFDVIZMUhHUIdRV0xHMi4u)

## INITIATION à l'APC – MODULE 2

### FICHE D'ACCOMPAGNEMENT

#### Glossaire des notions-clef

ANALYSE DE SITUATION DE TRAVAIL : Démarche visant à **recueillir** des **données** sur le **métier** ou la **profession** retenu(e) lors d'une planification sectorielle (OIF,2009)

PROCESSUS DE TRAVAIL : **Étapes ordonnées** dans le temps permettant d'obtenir un **résultat** c'est-à-dire un **produit** ou un **service**.

TÂCHES : **finalité du travail** qui désigne une action précise incluant des actions particulières

OPÉRATIONS : Ensemble de **gestes plus précis** à l'intérieur d'une tâche

#### Suggestions de lecture

OIF (2009) *Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Québec, guide 2

<https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideMetho.aspx>;

CEDIP, *Comment analyser les situations de travail en vue de réaliser un référentiel de compétences?*

[www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/comment-analyser-les-situations-de-travail-en-vue-a186.html](http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/comment-analyser-les-situations-de-travail-en-vue-a186.html)

PHILLIPPE. M. *La pédagogie entrepreneuriale : une approche pour le développement de compétences transversales*, PROFWEB

<https://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-pedagogie-entrepreneuriale-une-approche-pour-le-developpement-de-competences-transversales>

#### Testez –vous !

[https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL\\_swHq4IUQ1pDU1g1T1ZHQk5NWkVNTlpHTjZZTkNHSC4u](https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL_swHq4IUQ1pDU1g1T1ZHQk5NWkVNTlpHTjZZTkNHSC4u)

## En préparation du module 2

Pour vous introduire à l'animation de groupe de discussion, voici une courte vidéo. Des questions vous sont présentées. Il s'agit pour vous trouver à travers le visionnement des pistes de réponse à ces trois questions.

*Objectif d'apprentissage : identifier le rôle de l'animateur et les qualités requises pour réaliser d'une bonne animation*

### Visionnement de la courte vidéo

Florent Berthéas

Durée : 12min03



<https://www.youtube.com/watch?v=G349qJ6tYww>

#### QUESTION 1

Quel sont les rôles de l'animateur et quelle posture doit-il prendre au sein du groupe?

#### QUESTION 2

Quelles sont les qualités d'un bon animateur?

#### QUESTION 3

Quels peuvent être les problèmes à animer qui peut influencer négativement la collecte de données les résultats



## INITIATION à l'APC – MODULE 3

### FICHE D'ACCOMPAGNEMENT

#### GLOSSAIRE DES NOTIONS-CLEF

CONTEXTE DE RÉALISATION : caractéristiques des conditions d'apprentissage de la compétence : laboratoire, travail individuel d'équipe, équipement

LOGIGRAMME : Séquence des objets de formation identifiant les préalables relatifs et absolus dans la poursuite des apprentissages

MATRICE DE COMPÉTENCES: outil pour présenter l'ensemble des compétences à développer dans un parcours de formation et leurs interrelations

RÉFÉRENTIEL MÉTIER : inventaires des tâches et opérations d'un métier dans leur contexte de réalisation

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES : Ensemble des compétences attendues dans la réalisation des tâches constituant le référentiel de métier

#### À VISIONNER

- Sur le référentiel de compétences et le processus d'élaboration  
EduGestion  
14min36  
[https://www.youtube.com/watch?v=J5f\\_CqCW7U](https://www.youtube.com/watch?v=J5f_CqCW7U)

#### SUGGESTIONS DE LECTURE

MESR (2011) *Les référentiels de formation : un outil au service de la réussite des étudiants*

[https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Dossier\\_de\\_presse\\_nouvelle\\_licence\\_juin\\_2011/31/0/04-Referentiels\\_de\\_formation\\_183310.pdf](https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Dossier_de_presse_nouvelle_licence_juin_2011/31/0/04-Referentiels_de_formation_183310.pdf)

GOUVERNEMENT du QUÉBEC (2017) *Guide d'élaboration des référentiels pour l'évaluation aux fins de la sanction – formation professionnelle*

[https://bimenligne.gc.ca/sites/default/files/documents/guide\\_referentiel\\_orphelins.pdf](https://bimenligne.gc.ca/sites/default/files/documents/guide_referentiel_orphelins.pdf)

OIF (2009) Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, Québec, guide 3

<https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideMetho.aspx>;

## TESTEZ –VOUS !

[https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL\\_swHq4IUOEpmTkdYOUs1NVA4UFFLTTVIUjc2QTdJMC4u](https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL_swHq4IUOEpmTkdYOUs1NVA4UFFLTTVIUjc2QTdJMC4u)

## EN PRÉPARATION DU MODULE 3

**Pour vous introduire à la conception d'un référentiel de formation et de l'approche-programme, voici une courte vidéo. Des questions vous sont présentées. Il s'agit pour vous trouver à travers le visionnement des pistes de réponse à ces trois questions.**

*Objectif d'apprentissage : identifier Les composantes d'un référentiel -métier*

### Visionnement de la courte vidéo



<https://www.youtube.com/watch?v=BWrETCc048I>

### QUESTION

Identifier parmi les compétences de l'enseignant :

- a) Celles qui sont spécifiques à la profession et celles qui ne le sont pas.
- b) Les trois plus complexes;
- c) Des situations d'exercice de ces compétences
- d) Est-ce que cette liste proposée est complète?

## INITIATION à l'APC – MODULE 4

### FICHE D'ACCOMPAGNEMENT

#### GLOSSAIRE DES NOTIONS-CLEF

APPROCHE – PROGRAMME : *L'ensemble des cours du programme repose sur un projet de formation (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par les responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité*

( Prégent, 2009)

PLAN CADRE\GUIDE PÉDAGOGIQUE : Document qui comprend les indications méthodologiques relatives à une unité d'enseignement : contexte de réalisation, compétences visées, nature des activités d'apprentissages et d'évaluation, volume horaire, informations utiles à l'enseignant

PLAN DE COURS\SYLLABUS : Document qui présente les informations indispensables aux étudiants pour la réalisation du cours : volume horaire, compétences visées, contenu des séquences de cours, travaux à réaliser, évaluations formative et sommative, médiagraphie, coordonnées de l'enseignant

#### À VISIONNER

- Sur l'approche-programme et sur l'approche genrée



<https://www.youtube.com/watch?v=c4L2voFFQKI>

<https://www.youtube.com/watch?v=SZ5vMS0Dy0o>  
<https://www.youtube.com/watch?v=aMil9UIkUrQ>

## SUGGESTIONS DE LECTURE

OIF (2009) Guides Méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, guides 4 et 5

<https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideMetho.aspx>;

PRÉGENT R. (2009) *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Québec PIP, 329p.

LEROUX (2018) Julie Lyne L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences, PROFWEB

<https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>

## TESTEZ –VOUS !

[https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL\\_swHq4IUOUFLT1ISTzA2UIJPTIhHN0Q5N0NIVzhSMC4u](https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PpSo4G54mUu0X1v7tvayYREEvY1feXJKhKHL_swHq4IUOUFLT1ISTzA2UIJPTIhHN0Q5N0NIVzhSMC4u)

## EN PRÉPARATION DU MODULE 4

**Pour vous introduire à l'approche-programme dans la mise en œuvre d'un référentiel de formation, voici une courte vidéo et un texte. Des questions vous sont présentées. Il s'agit pour vous de trouver à travers le visionnement et la lecture des pistes de réponse à ces questions.**

*Objectif d'apprentissage : identifier les caractéristiques inhérentes à l'approche par programme*

### Visionnement de la courte vidéo



Durée : 4min34

Université Laval, Baccalauréat en génie mécanique

<https://www.youtube.com/watch?v=O7tVZ4WBdgw>

QUESTIONS

Qu'est-ce que l'approche par programme, ses modalités? Quels en sont les avantages? Les défis?

**Lire le texte tiré de PROFWEB sur l'approche-programme ( lien ci-dessous)**

<https://www.profweb.ca/publications/recits/une-approche-programme-collaborative-appuyee-par-la-technologie>

QUESTION 3

Dans cet extrait, comment se vit et se concrétise l'approche programme?

## APPENDICE B.3

### FICHES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION



### COMPILATION DES RÉSULTATS DES 3 PARTICIPANTS



### Évaluation de la formation Initiation à l'approche par compétences et l'approche-programme Du 8 au 15 juillet 2020

Adressée à l'équipe terrain et d'Ottawa du programme ÉPE Tunisie AI-Najah

Réalisée par Michèle Desrochers dans le cadre de son stage de Maîtrise en administration internationale

#### Objectifs généraux de cette formation

- *Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice d'élaboration de programme*
- *Repérer les particularités en termes de vocabulaire et langage utilisés entre le système tunisien et canadien*
- *Déterminer les enjeux et défis liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et repérer les pistes de solutions à cet effet pouvant être partagées avec les collègues canadiens intervenant en Tunisie*

#### Compétences visées

- *Définir ce que sont l'AST et l'APC et la particularité de leur contribution dans le processus d'élaboration de programme ;*

- *Situer les conditions facilitant la réussite d'une analyse de situation de travail ;*
- *Identifier les données requises et les stratégies et techniques efficaces de collecte de données particulières à l'AST ;*
- *Définir les étapes nécessaires permettant l'élaboration d'un référentiel de formation selon l'APC ;*
- *Identifier les principales composantes d'un référentiel de compétences, de formation et d'évaluation ;*
- *Situer les exigences de l'APC dans un contexte pédagogique et de réalisation d'activités d'apprentissage ;*
- *Identifier les points forts et les contraintes dans l'utilisation de l'APC dans le contexte institutionnel du réseau des ISET.*

➤ **À l'aide du tableau ci-dessous, mettre un X au chiffre qui vous apparaît le plus approprié en respectant l'échelle proposée.**

Échelle d'évaluation 1= insatisfaisant      5 = très satisfaisant	1	2	3	4	5
12. Les objectifs de la formation ont été présentés					<b>3</b>
13. Les modules de la formation étaient bien structurés					<b>3</b>
14. La formation était bien adaptée à vos connaissances préalables				<b>2</b>	<b>1</b>
15. L'enseignante utilisait des stratégies pédagogiques et de communication stimulantes (exemples variés, discussion, rythme, intonation)				<b>1</b>	<b>2</b>
16. Les notions importantes ont été suffisamment développées				<b>2</b>	<b>1</b>
17. La quantité d'informations présentées était adaptée au temps mis à disposition			<b>1</b>	<b>2</b>	
18. Les modules de formation étaient présentés de façon intéressante				<b>2</b>	<b>1</b>
19. L'utilisation des supports didactiques (diapo, tableaux, vidéos, etc.) vous a aidé-e à mieux comprendre les notions enseignées				<b>1</b>	<b>2</b>
20. Les explications de l'enseignante vous ont permis de comprendre les notions présentées				<b>2</b>	<b>1</b>
21. L'enseignante a accepté volontiers les questions ou l'expression d'opinions des participant.e.s					<b>3</b>
22. Selon vous, les objectifs du cours sont globalement atteints				<b>2</b>	<b>1</b>

○ **Quels sont les points forts de cette formation?**

Formation présentant un volet théorique et pratique

Méthode d'enseignement animé par compétence

Contenue riche en informations et exemples pratiques

Des annexes très intéressants

Assimilation des notions relatives à l'APC et l'AST

Contextualisation des méthodes et démarches à la réalité Tunisienne

La pédagogie active adoptée par l'enseignante est une méthode qui a suscité notre intérêt pour la formation et qui a facilité le processus d'apprentissage

Les débats suscités par l'enseignante tout au long des séances de formation étaient très enrichissants

Les propos encourageants de l'enseignante ont joué un rôle déterminant pour créer une atmosphère propice à l'apprentissage et pour intensifier la confiance en soi.

Le rythme adopté et le planning de la formation permettaient aux participants une progression dans l'apprentissage

Les vidéos et les articles introductifs à chaque module étaient bien et permettaient une bonne préparation aux modules.

➤ **Quels seraient les points à améliorer?**

Il y en tellement d'information que j'aurais aimé bénéficier d'un nombre de séances un peu plus élevé pour faire un peu plus de cas pratiques

Enrichir le contenu par d'autres exemples pratiques surtout pour l'AST

Accorder plus de Temps alloué à la formation

Ajouter une journée supplémentaire pour faire une simulation d'une étude de cas pratique sur l'AST

Mettre à la disposition des participants un exemple (étude de cas) de REM REC et REF qui sera complété tout le long de la formation

Malgré qu'il s'agît d'une initiation à l'APC, le temps alloué à la formation (10 heures) était insuffisant pour que l'enseignante puisse transmettre toutes les connaissances.



## APPENDICE C

### ENJEUX TERMINOLOGIQUES ET D'OPÉRATIONNALISATION

## Éducation pour emploi - ÉPE Tunisie Al-Najah



### **Analyse des enjeux terminologiques et d'opérationnalisation de l'Approche par compétences en Tunisie**

Réalisée par Michèle Desrochers, stagiaire  
Avec la collaboration des participants à la formation :  
Inès El Aissi, Paola Ortiz, Foued Landolsi et  
Riadh Bouaziz

**Collèges et instituts Canada (CICan)  
Août 2020**

## Liste des acronymes

APC	Approche par compétences
AST	Analyse de situation de travail
CIC	Collèges et instituts canadiens
CICan	Collèges et instituts Canada
DGRU	Direction Générale de la Rénovation Universitaire
EESR	Établissement d'Enseignement Supérieur et de Recherche
ÉPE	Éducation pour l'emploi
ISSET	Institut Supérieur des Études Technologiques
LACC	Licence appliquée coconstruite
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MPCC	Master professionnel coconstruit
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
PCC	Parcours co-construit
Projet	ÉPE Tunisie Al-Najah
UCL	Unité de coordination locale
UTICA	Union Tunisienne de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat
VAE	Valorisation des acquis et des expériences (ou valorisation des acquis de l'expérience)

## PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RÉALISATION DE L'ANALYSE

Dans le cadre du projet Éducation pour emploi (ÉPE) Tunisie Al-Najah, des formations sur l'approche par compétences seront offertes par les partenaires canadiens dans le but d'accroître les capacités institutionnelles des Instituts Supérieurs des Études Technologiques (ISET) à répondre aux besoins de formation et de développement des compétences des étudiant.e.s. En amont de ces activités d'apprentissage, une initiation à l'approche par compétences (APC) et à l'approche-programme a été offerte aux membres de l'unité de coordination locale (UCL) du Projet ainsi qu'à l'agente de programme de Collèges et instituts Canada (CICan). Cette initiative, en plus de servir d'introduction à l'APC, visait essentiellement à identifier les éléments sur lesquels les partenaires canadiens devront porter une attention particulière, notamment en ce qui a trait au vocabulaire utilisé, lequel peut parfois être d'usage en Tunisie dans un sens différent de celui qui a cours au Canada. Par ailleurs, une attention particulière a été portée en cours de formation sur la façon d'intégrer l'APC au sein du réseau des ISET et des enjeux que cela suppose.

Cette formation initiale a été élaborée à partir des contenus des *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle* réalisés en 2016 par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), en collaboration avec la Fédération des cégeps. Composée de cinq modules, cette formation qui s'est déroulée du 8 au 15 juillet 2020 avait pour objectifs généraux de :

- Présenter la contribution de l'APC dans le cadre d'un exercice de révision, d'actualisation ou d'élaboration de programme ;
- Repérer les similitudes et distinctions en termes de vocabulaire et langage utilisés entre les systèmes tunisien et canadien et d'identifier le vocabulaire nouveau à introduire dans le cadre des formations des équipes tunisiennes afin de favoriser une meilleure compréhension de leur part ;
- Soutenir une réflexion de la part des membres de l'UCL afin qu'ils soient en mesure de relever les particularités de cette approche par rapport aux modalités actuelles de développement de programmes en Tunisie, de déterminer les enjeux et défis liés à la mise en œuvre de l'APC en Tunisie et d'identifier les pistes de solutions à cet effet, lesquelles seront partagées avec les collègues canadiens intervenant en Tunisie.

Ainsi, tout au long de la réalisation des cinq modules, une attention particulière a été portée sur la terminologie généralement associée à l'élaboration de programme suivant l'approche par compétences et celle que les partenaires utilisent, notamment celle proposée dans le Guide méthodologique de la co-construction des parcours de formation disponible sur le site SharePoint conçu à l'intention des collègues canadiens. De même, il s'agissait aussi de repérer les différents défis qui se présenteraient à chacune des étapes de l'élaboration du programme suivant l'approche par compétences, une fois que l'on a procédé à l'analyse sectorielle. On parle ici des défis relatifs à l'analyse de situation de travail (module 1), à l'élaboration d'un référentiel Compétence-métier (module 2), à l'élaboration d'un référentiel de formation et d'évaluation (modules 3 et 4) ainsi qu'aux impacts de cette approche sur la pédagogie et la production de matériel pédagogique, notamment les plans de cours (modules 4 et 5). Plus encore, l'approche-programme a aussi fait l'objet d'une analyse lors

de notre formation (module 4). Le plan de cours et les fiche d'accompagnement en annexe présentent l'ensemble des objets sur lesquels ont porté les modules. Enfin, le module 5 de la formation a permis de valider les informations consignées dans le présent document par tous les participants de cette initiation à l'approche par compétences et à l'approche-programme.

## 1. ENJEUX TERMINOLOGIQUES

Comme la question de la terminologie reliée au développement de programmes est énoncée dans le parcours de co-construction, c'est à partir essentiellement de cette référence et de l'expérience des membres de l'UCL qu'ont été identifiés les enjeux terminologiques<sup>2</sup>. La liste n'est certes pas exhaustive, mais elle peut donner des orientations aux collègues et instituts canadiens (CIC).

Dans cette analyse, est apparu **un premier type d'enjeux terminologiques** lorsque les *termes* utilisés pour aborder des réalités associées à l'ingénierie pédagogique ou aux établissements d'enseignement au Canada *sont différents* comparativement à ceux utilisés en Tunisie. Cet enjeu est relativement mineur puisqu'il s'agit de déterminer le terme à privilégier. Toutefois, cet exercice est nécessaire pour faciliter la compréhension de tous dans la réalisation des travaux du Projet.

Un **deuxième type d'enjeux terminologiques** est celui d'une *utilisation commune d'un même terme mais qui n'a pas la même signification*. Ici, il faut déterminer non seulement les termes à utiliser, mais aussi avoir à l'esprit ces deux réalités. Dans cette éventualité, il faut alors associer un terme qui fait consensus.

Un **troisième type d'enjeux de terminologique** existe également, dans le cas d'un *terme nouveau* qui n'existe pas pour l'un des partenaires. Cette fois, il faut poser l'importance de ce terme pour déterminer s'il faut le conserver ou non, tout en veillant à respecter le cadre du parcours de co-construction.

La section suivante présente les résultats obtenus en indiquant la nature des enjeux au moyen des couleurs les désignant dans le texte. De plus, en annexes, se retrouvent les deux glossaires celui du *Guide méthodologique de la co-construction des parcours de formation* (DGRU-MESRS, 2013) et celui des *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur* (OIG, 2016) qui ont servi de cadre de référence pour établir les enjeux terminologiques soulevés par nos échanges à chacun des modules. La définition d'un seul terme ne faisant pas partie de ces deux glossaires, celui d'*approche-programme*, est issu du cadre de référence de Robert Prigent tiré de l'ouvrage publié en 2009 : *Enseigner à l'université dans une approche-programme* de même sur les considérations provenant d'un article précisant les modalités de l'approche-programme<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> On identifie par *enjeu terminologique*, l'usage d'un terme c'est-à-dire un mot, un concept, une nomenclature dont l'usage entre partenaires suppose des précisions.

<sup>3</sup> GUILLEMETTE et coll. (2014), « L'approche-programme », [Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur](#), UQTR.

## 1.1 Résultats sur les enjeux terminologiques

Le tableau ci-dessous présente les enjeux terminologiques recueillis lors de la formation, selon chacun des modules de formation.

**Tableau 1. Enjeux terminologiques**

Module	ENJEUX TERMINOLOGIQUES	Pistes de solution ou précisions
1	Révision, actualisation et élaboration de programmes <b>Termes différents</b>	Utiliser le terme <b>développement de parcours de formation</b> pour <i>développement de programme</i> , le terme <b>habilitation</b> pour le développement et le processus d'approbation d'un nouveau parcours de formation (programme); le terme <b>réhabilitation</b> pour <i>actualisation</i> aux 4 ans, le terme <b>réforme</b> pour <i>révision</i> , un changement profond avec une nouvelle vision et un changement structurel et organisationnel
	Familles de formation <b>Termes différents</b>	<i>Domaine de formation – mention – parcours</i> S'arrimer à la terminologie de l'OIF et bien établir la définition de <i>domaine de formation, de mention et de parcours</i>
	Plan de cours – Syllabus – <b>Plan d'études</b> <b>Termes similaires – Signification différente</b>	Les deux premiers mots utilisés sont similaires. Il faut éviter le terme <i>plan d'études</i> qui a une autre signification dans le Parcours co-construit (PCC) car il signifie partiellement <i>référentiel de formation</i> . Il serait possible d'ajouter une liste d'acronymes pour faire ces précisions.
	Ingénierie de formation <b>Terme similaire – Signification à préciser</b>	Présenter d'autres définitions pour s'assurer d'une bonne compréhension de cette notion – définition complexe dans le PCC à simplifier.
	Savoir-être <b>Terme différent</b>  Compétence <b>Terme similaire – Signification à préciser</b>	Comportement dans le PCC, mais le terme comportement n'est pas exclusif car il peut comprendre des savoir faire et des savoir-être. <i>Savoir-être</i> qui est aussi utilisé est à privilégier et à bien définir Importance de mettre en relief la mobilisation des trois types de savoirs que suppose la compétence.
2	<b>Tâches et opérations</b> <b>Terme nouveau et terme similaire – Signification à préciser</b>	Distinction entre <i>tâches</i> et domaines d'activités. Le terme tâche semble vouloir signifier opérations dans la terminologie du PCC. De même le terme <i>opérations</i> n'est pas un terme utilisé dans la terminologie du PCC. Valider les termes du PCC pour arrêter la terminologie.
	Entrevue <b>Terme différent</b>	Entretien à privilégier
3	Compétences essentielles, compétences transversales, techniques <b>compétences générales et spécifiques</b>	Compétences transversales ou <i>soft skills</i> à privilégier : un terme français Distinction entre les types de compétences à renforcer

Module	ENJEUX TERMINOLOGIQUES	Pistes de solution ou précisions
	<b>Termes différents,</b> <b>Termes nouveaux</b>	
	Domaine d'activité professionnelle <b>Terme similaire – Signification différente</b>	Signifie ensemble de tâches d'après le PCC
	Plan cadre de cours <b>Terme différent</b>	Terme utilisé pour <i>plan cadre</i> : <i>fiche descriptive</i> d'une unité d'enseignement avec plus de précisions qu'un plan cadre, presque un plan de cours en Tunisie Précisions très peu élaborées sur les compétences reliées à l'Unité d'enseignement qui sont les éléments constitutifs du plan d'études
	Plan d'études <b>Terme similaire – Signification différente</b>	Référentiel de formation très élaboré, proche du plan cadre
<b>4</b>	Approche –programme <b>Terme nouveau</b>	Terme et contribution à l'approche-programme à définir et préciser
	Profil du diplômé <b>Terme nouveau</b>	Utilité pour l'APC concept nouveau à définir et préciser

## 1.2 Analyse des résultats obtenus

Les résultats de cette collecte de données indiquent que les enjeux terminologiques portent essentiellement sur les deux premiers types soit ceux concernant des termes différents ou encore des significations différentes. Les champs terminologiques qui exigent le plus de précisions sont celui de l'analyse de situation de travail et celui lié aux compétences. Il faudra s'attarder à ces deux champs de façon importante et établir des consensus.

Par ailleurs, une précaution importante doit être mise de l'avant dans les documents qui accompagnent l'élaboration du référentiel de formation. Le terme Plan d'études est un terme similaire avec une signification différente, et, par conséquent, un contenu différent.

## 2. ENJEUX D'OPÉRATIONNALISATION

Les enjeux d'opérationnalisation sont des enjeux qui portent sur l'implantation de l'approche par compétences dans le cadre méthodologique de la co-construction des parcours de formation. Ces enjeux portent essentiellement sur les composantes et les modalités entourant les étapes associées au développement de programme suivant l'approche par compétences. La nature des enjeux identifiés se décline ainsi :

- A) besoin de précisions et d'accompagnement méthodologiques;
- B) structure organisationnelle inappropriée, à adapter ou à respecter;
- C) nécessité d'un arrimage entre partenaires ;
- D) participation du marché du travail aux travaux;
- E) méconnaissance de l'approche par compétences et de ses exigences pédagogiques

Une classification par lettre des enjeux a été utilisée dans la présentation des résultats qui se retrouvent à la section suivante.

## 2.1 Résultats sur les enjeux d'opérationnalisation

Le tableau ci-dessous présente les enjeux d'opérationnalisation recueillis lors de la formation.

**Tableau 2 - Enjeux d'opérationnalisation**

Module	ENJEUX D'OPÉRATIONNALISATION	Pistes de solution ou précisions
1	<b>B) Changement par rapport au référentiel</b> Plan national commun =75% Modifications possibles de 25% (Autonomie/Régionalisation) par rapport au référentiel de formation. Pour les licences co-construites, autonomie sur le plan de formation en termes de ressources À chaque 4 ans, une réhabilitation (plus une actualisation qu'une révision dans le contexte canadien car pas de consultation du marché)	Vérifier les champs possibles de modifications S'arrimer au processus du PCC et s'assurer d'avoir une activité de consultation auprès des spécialistes du métier à tous les 4 ans (ajout de cette activité à proposer, notamment par le biais du Comité Formation-Emploi)
	<b>D) E) Introduction des entreprises à l'APC</b>	Recommandée pour avoir une meilleure compréhension et harmonisation des pratiques
	<b>E) Intégration des trois savoirs :</b> connaissance, habiletés et attitudes	Mettre l'accent sur comment intégrer les savoir-être et les savoir-faire dans les activités d'apprentissages et d'évaluation Questionnement sur les façons d'intégrer les savoir-faire en raison de la disponibilité des ressources et de temps : présenter de nouvelles stratégies
	<b>E) Importance de la Commission sectorielle lors de la demande d'habilitation et de réhabilitation et la révision des plans d'études- référentiel de formation</b> (pour chaque domaine de formation existe une Commission sectorielle qui a le rôle d'approuver le parcours de formation et dont la formation est initiée par la DGRU/MESRS	Structure importante dans l'habilitation : une formation sur l'APC pourrait être pertinente Les enseignants, des membres de la commission d'habilitation, des représentants des employeurs partenaires devraient être formés à l'APC

Module	ENJEUX D'OPÉRATIONNALISATION	Pistes de solution ou précisions
	et comprend des délégués désignés par l'UTICA)	
	<b>A) Méthodologie de l'Analyse de situation de travail (AST)</b> - Description de comment faire l'AST, les méthodes et outils de collecte de données	Cet aspect doit être bien explicité, des protocoles et des exemples d'outils devraient être présentés
	<b>A) Composition des groupes de discussion:</b> participant.e.s aux rencontres doivent être au même niveau social-statut (pour parler librement) – chef.fe.s. des entreprises ensemble – employé.e.s ensemble etc.?	Deux options pourraient être envisagées : 1) Choisir des individus de statut différents et de structures d'organisations de travail différentes 2) Réunir des gens de même statut peu importe l'organisation de travail
<b>2</b>	<b>C) Composition de l'Équipe de production</b> (AST et référentiel de formation)	Composition à effectuer conjointement et s'assurer d'avoir des enseignant.e.s (2 idéalement pour que l'équipe de production soit opérationnelle pas trop volumineuse et n'indispose pas lors de groupe de discussion) des formations visées dans l'équipe –relais pour l'approche-programme Établir un schéma clair de fonctionnement si les rencontres se font virtuellement
	<b>A) Modalité de réalisation des ateliers ou groupes de discussion</b>	Les chef.fe.s d'entreprises sont très occupés, alors le mieux serait de les éloigner un peu de leur quotidien (rencontre de groupe à l'extérieur de leur environnement) Cela permettra de faire des pauses, car le rythme doit respecter les caractéristiques culturelles de l'organisations du temps de travail
	<b>D) Méfiance entre les chef.fe.s d'entreprises et les enseignant.e.s</b>	Les visiter d'abord en entreprise pour établir un contact notamment avec les enseignant.e.s de l'équipe de production de l'AST
	<b>B) Modalités de réalisation des AST</b> Convention de partenariat entre les entreprises (En Tunisie)	À faire rapidement avant l'AST. Il sera difficile de réaliser les signatures avant l'AST, entamer le processus de partenariat avant par des visites et des prises de contact.
	<b>D) La mobilisation des partenaires pour l'AST:</b> 1. Inviter les personnes pour y assister (faire attention que la personne invitée soit bien celle qu'y participe); 2. Si les rencontres dépassent le temps fixé, on peut perdre l'intérêt	1. Bonne relation avec les entreprises, voir les entreprises, les contacter d'avance; faire des rencontres dans des locaux pertinents. Cas de Tozeur où les sièges sociaux sont à Tunis, alors les participants aux rencontres doivent se déplacer (passer la veille dans un hôtel) 2. Avoir une bonne qualité de communication et d'animation, éviter les discussions hors sujet.



Module	ENJEUX D'OPÉRATIONNALISATION	Pistes de solution ou précisions
		3. Les discussions hors sujet pourraient aussi diminuer avec une organisation du temps serrée et de nombreuses pauses
	<b>A) Choix d'enregistrer les groupes de discussion</b> ou entretien	Protocole de confidentialité à établir
<b>3</b>	<b>B) Formulation des compétences et du référentiel de formation</b>	Méthodologie pour le référentiel de formation (plan d'études) à renforcer
	<b>E) Élaboration de Plan cadre (fiche descriptive) et de plan de cours</b>	Méthodologie de production de ces deux documents à renforcer Renforcement du volet compétences et de l'APC pour l'évaluation des apprentissages et la progression des apprentissages Les plans de cours sont de la responsabilité de l'ISET, plus facile à changer et à adapter en APC
<b>4</b>	<b>B) E) Approche-programme</b>	Modalité d'opérationnalisation à définir : instance, fréquence, objet des rencontres

## 2.2 Analyse des résultats obtenus

Si on fait l'examen de la nature des enjeux par ordre d'importance, voici ce qu'on retrouve :

- 1) la méconnaissance de l'approche par compétences et de ses exigences pédagogiques;
- 2) le besoin de précisions méthodologiques;
- 3) une structure organisationnelle à consolider ou à développer pour intégrer l'approche-programme (élaboration et mise en œuvre du programme ou du parcours de formation);
- 4) la participation du marché du travail;
- 5) et la nécessité d'un arrimage entre partenaires.

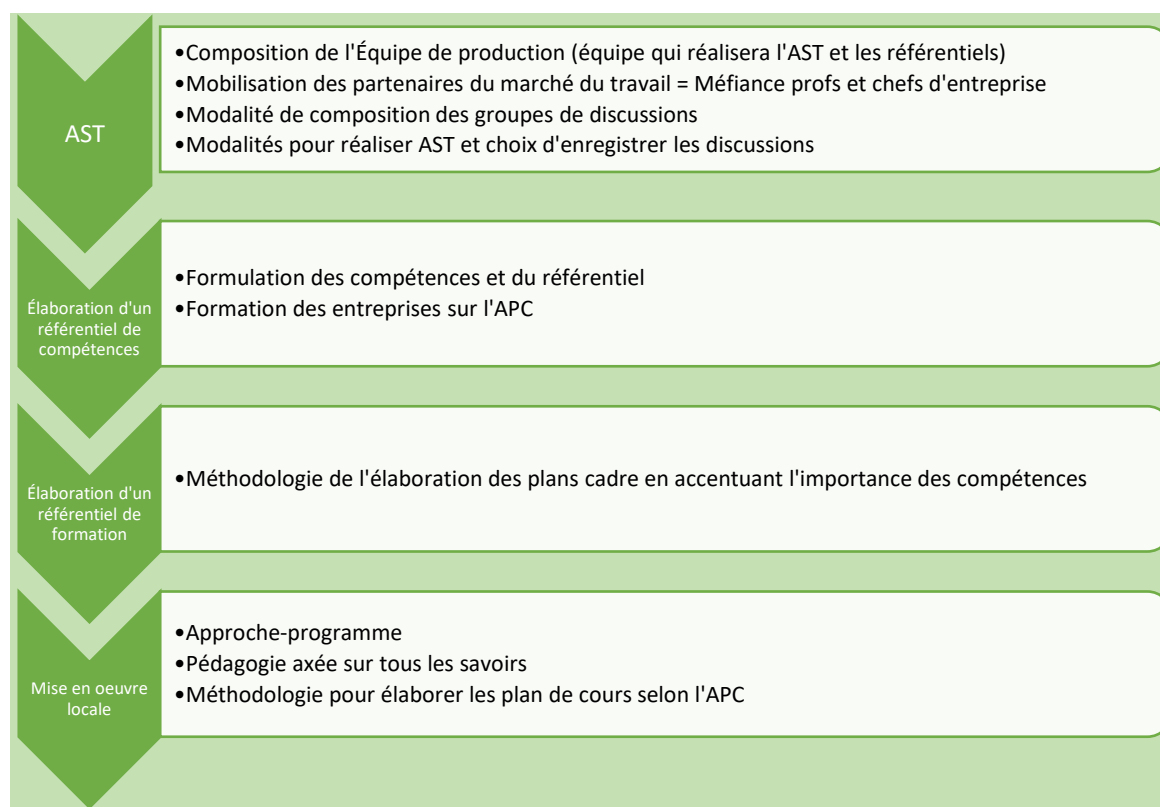
Il est intéressant de noter les convergences des enjeux. En effet, les deux principaux enjeux d'opérationnalisation sont ceux pour lesquels il y a aussi des enjeux plus importants sur le plan terminologique, soit ceux reliés à la méconnaissance de l'approche par compétences et celui du besoin de précisions méthodologiques.

Si on analyse maintenant les enjeux selon les étapes, plusieurs sont situés à l'étape de l'analyse de situation de travail comme nous le présente la figure à la page suivante. Cela pourrait s'expliquer en partie par la place qu'occupait cette notion dans les modules de la formation. Toutefois, il apparaît que la méthodologie pour opérationnaliser toutes les étapes de l'approche par compétences doivent être bien explicitées et accompagnées d'exercices et d'exemples concrets pour que les participants puissent de façon autonome les réaliser en situation réelle d'élaboration de parcours de formation suivant l'approche par compétences.

Enfin, deux éléments susceptibles d'être des véritables défis culturels et structurels à opérationnaliser sont ceux de l'approche-programme et de l'intégration d'une pédagogie axée sur tous les savoirs notamment les savoir-être et les savoir-faire. Des propositions de

stratégies et de structures adaptées aux réalités tunisiennes devront être envisagées. Cette approche pourrait se développer sur un laps de temps avec une planification réaliste. Il faut se rappeler que l'approche par compétences a besoin de l'approche-programme pour se concrétiser tout comme elle est facilitée par l'ingénierie pédagogique axée sur les différents savoirs.

**Figure 1. Enjeux d'opérationnalisation en fonction des étapes de l'AST**



### 3. COMPARAISON DES GLOSSAIRES

Pour terminer cette analyse, une comparaison de la terminologie des deux glossaires, ceux de la Direction Générale de la Rénovation Universitaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DRGU/MESRS) et de l'OIF, a été réalisée. Il s'agissait ici de répertorier les termes similaires à chacun des deux glossaires et leur définition. Le tableau 3 que l'on retrouve à la page suivante présente les résultats de cette comparaison. Des considérations ou précisions ont été apportées pour chacun des termes. Ces précisions pourront être utiles pour la rédaction d'un glossaire plus spécifique et

commun pour la réalisation des travaux du Projet qui pourrait notamment accompagner celui de la DRGU/MESRS.

### **3.1 Analyse des résultats de cet exercice comparatif**

Cette comparaison confirme qu'un travail de précision terminologique s'avère nécessaire notamment sur trois champs particuliers : les termes reliés à l'AST, ceux liés à l'approche par compétences et, enfin, ceux associés aux compétences. Dans plusieurs cas, des termes similaires n'ont pas la même signification ou encore ont des significations quasi similaires, mais avec certaines différences significatives. Par exemple, le terme *référentiel de formation* dans le glossaire tunisien représente un outil nettement plus détaillé que celui qui est général proposé dans les travaux de l'OIF. Le lien entre acquis d'apprentissage et compétences ne semble pas clair dans le premier glossaire. De même, le champ terminologique relié au terme compétences est limité en Tunisie comparativement à celui proposé par le glossaire de l'OIF.

En somme, cet exercice donne un éclairage sur certaines différences mais exige un examen plus exhaustif de l'ensemble de la terminologie qui sera utilisée pour la réalisation de travaux reliés au Projet. Cette démarche suppose un effort de concertation important et non négligeable pour assurer une harmonisation des initiatives de tous les partenaires.

**Tableau 3 – Comparaison des définitions de termes utilisés par les deux glossaires**

Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
<b>Activité</b>	Ensemble de tâches à réaliser en situation de travail	<b>Tâches</b>	Actions qui correspondent aux principales activités de l'exercice d'une profession donnée et dont le résultat – qu'il s'agisse d'un produit, d'un service ou d'une décision – présente une utilité particulière et significative dans l'exercice de la profession	Précisions terminologiques à faire
<b>Analyse de situation de travail</b>	Analyse sur le lieu de travail consistant à définir le contour réel d'un métier, à dresser le profil d'un emploi-type	<b>AST</b>	Démarche de collecte d'information, principalement auprès de représentants du marché du travail, visant à tracer un portrait fidèle de la réalité d'une profession : caractéristiques générales; principales tâches et opérations assorties de leurs conditions et exigences de réalisation; connaissances, habiletés et attitudes requises; suggestions pour la formation	Définition comparable; Précisions des résultats attendus de cette démarche plus précises dans le glossaire 2 Termes méritant des précisions : Tâches et opérations
<b>Acquis d'apprentissage</b>	Ensemble des savoirs, savoir-faire et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à	<b>Compétences</b>	Se référer à la définition de compétences	Dans le glossaire 1, les acquis sont divisés selon les trois savoirs mais semblent être des acquis isolés et non mobilisés ensemble pour agir et démontrer une compétence. La notion de compétence est davantage associée au savoir-être.

Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
	l'issue d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel. Synonyme : résultats d'apprentissage			<p>Hypothèse : les acquis sont enseignés en silo. On ne fait pas mention des compétences acquises.</p> <p>Les acquis sont équivalents à <i>résultats d'apprentissage</i> (OIF)</p> <p>Discussion sur la distinction entre des apprentissages formels, non formels et informels nécessaires</p>
<b>Compétence</b>	Capacité du diplômé à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini de travail	<p><b>Compétences</b></p> <p><b>Compétences générales</b></p>	<p>Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, Compétences correspondant à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent à leur réalisation. Ces activités sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. Elles requièrent habituellement des apprentissages de nature plus fondamentale.</p>	<p>Champ limité dans le glossaire 1 sur les compétences – ces précisions seront à développer</p>

Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
<b>Compétence</b>	Capacité du diplômé à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini de travail	<b>Compétences particulières</b>	Compétences directement liées à la réalisation des tâches et à une évolution appropriée au contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'une profession.	Champ limité dans le glossaire 1 sur les compétences – ces précisions seront à développer
		<b>Compétences transversales-essentielles</b>	Compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social qui transcendent les domaines et les activités. Elles ont un caractère générique, se développent tout au long de la vie, ont trait à la vie professionnelle et personnelle, et sont mises en œuvre à même les autres compétences du référentiel de formation.	
<b>Domaine d'activité</b>	Ensemble cohérent de tâches qui revêt un même caractère technique, technologique ou spécialisé.	<b>Domaine d'activité</b>	Domaine du marché du travail regroupant des professions et des métiers aux caractéristiques communes	Définitions très différentes – précisions terminologiques à faire

Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
<b>Évaluation</b>	Processus qui consiste à vérifier qu'une personne a assimilé des informations, des idées et des valeurs et a acquis ainsi des savoirs, savoir-faire et/ou des compétences à l'issue d'une formation, à partir de critères prédéfinis permettant de mesurer les résultats ou les acquis d'apprentissage.	<b>Évaluation certificative ou sommative</b>	Évaluation visant à sanctionner l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus pour une unité d'enseignement ou pour un programme donné et qui sert de base à l'octroi des crédits ou diplômes correspondants. Synonyme d'évaluation sommative ou d'évaluation de sanction.	Dans la définition du glossaire 1. On fait référence à des informations et valeurs mais le glossaire ne mentionne pas ces termes auparavant. Ce serait intéressant de développer la question des valeurs lors de la construction d'un profil de diplômé dans les savoir-être notamment.
		<b>Évaluation formative</b>	Évaluation des apprentissages visant à soutenir l'apprenant dans le développement progressif de ses compétences en l'informant régulièrement des résultats de ses apprentissages et en l'aidant à faire le point sur les progrès réalisés, sur la nature de ses difficultés et sur les ajustements requis, le cas échéant.	Champs terminologique simple dans le glossaire 1 développer les questions d'évaluation formative et sommative
<b>Ingénierie de formation</b>	Ensemble d'activités méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'action et de dispositifs de formation pour	<b>Ingénierie pédagogique</b>	Outils et méthodes conduisant à la conception, à la réalisation et à la mise à jour continue des référentiels de formation et des guides qui en facilitent la mise en œuvre.	La définition du glossaire 2 est plus simple

Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
	atteindre l'objectif fixé.			
<b>Mise en situation réelle ou simulée</b>	Activité professionnelle réalisée réellement ou par une approche didactique de simulation proche de la réalité professionnelle.	<b>Situation authentique</b>	L'évaluation authentique évalue la maîtrise des compétences de l'étudiant dans un contexte réaliste qui s'apparente à des activités du milieu du travail ou qui correspondent aux attentes définies par les universités	Références Poirier Deshaies (2003) Précisions terminologiques à faire
<b>Référentiel de compétences</b>	Document qui décrit l'ensemble des compétences attendues pour réaliser l'ensemble des tâches qui constitue le référentiel du métier visé.	<b>Référentiel de compétences</b>	Liste de compétences reliées à une situation de travail en fonction des tâches et opérations ainsi que des savoirs exigés.	Définitions des glossaires 1 et 2 comparables
<b>Référentiel de formation</b>	Document regroupant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à apporter pour préparer à l'exercice d'un métier donné et les déclinant en termes de :	<b>Référentiel de formation</b>	Précise les résultats attendus au terme de la formation au regard de la profession visée. Il présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Il constitue un outil de référence pour l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des apprentissages et la	Définitions des glossaires 1 et 2 comparables, toutefois la définition du glossaire 1 comporte plus de précisions sur le projet de formation et s'approche plus du plan cadre ou guide pédagogique



Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
	objectifs d'apprentissage ; contenus de la formation ; modalités d'accès à la formation (prérequis) ; modalités d'évaluation ; ressources nécessaires à la mise en œuvre.		validation des acquis de l'expérience (VAE).	
<b>Référentiel métier</b>	Document décrivant l'ensemble des activités professionnelles et regroupant toutes les tâches caractéristiques de l'emploi visé, les modalités de leur réalisation ainsi que les conditions et le contexte d'exercice. Le référentiel métier-compétences peut regrouper les deux référentiels.	<b>Résultat de l'AST</b>	Voir définition de l'AST	La définition du glossaire 1 peut être retenue en la contextualisant comme une résultante de l'AST

Glossaire 1 - DRGU-MESRS		Glossaire 2- OIF		
Terme	Définition	Terme	Définition	
<b>Savoir</b>	Résultat de l'assimilation de l'information au cours de l'apprentissage ; ensemble de faits, principes, théories et pratiques liées à un champ d'études ou de travail.	Savoir	Connaissances	La définition de savoir dans le glossaire 1 fait références à des savoir-faire en utilisant le terme pratique...
<b>Savoir-faire</b>	Capacité ou aptitude à réaliser des tâches précises en mobilisant des savoirs et une expérience dans l'exercice d'une activité ou la résolution d'un problème Synonyme: habileté, aptitude	Savoir-faire	Habilités	La définition de savoir-faire est comparable à celle de compétence du glossaire 2
<b>Tâche</b>	Opération élémentaire à effectuer dans le poste de travail.	Opérations	Actions qui décrivent concrètement les diverses composantes d'une tâche et qui correspondent à ses étapes de réalisation. Elles sont rattachées à la tâche et liées entre elles.	Précisions terminologiques à faire

## 4. RECOMMANDATIONS

A la lumière des résultats obtenus, il est recommandé de :

### **Pour les enjeux terminologiques :**

- Privilégier les définitions utilisées dans le guide de co-construction des parcours de formation et avoir une connaissance approfondie du document méthodologique tunisien;
- Valider tous les termes du PCC pour arrêter un glossaire commun en partenariat avec les partenaires canadiens;
- Faire un glossaire commun aux partenaires de précisions terminologiques pour les ajouts au glossaire qui pourrait être utilisé comme outils de travail puis, éventuellement comme un avenant au glossaire du guide de co-construction lors d'une nouvelle habilitation;
- D'utiliser comme point de départ commun le glossaire de l'OIF tout en tenant compte des particularités du glossaire du DGRU-MESRS.

### **Pour les enjeux d'opérationnalisation :**

- Pour toutes les étapes de l'approche par compétences, prendre un soin à la démarche méthodologique commune en appuyant par des exercices concrets, des guides d'accompagnement, des outils et des protocoles ;
- Veiller à une composition de l'équipe de production qui inclut des enseignant.e.s ayant une attitude d'ouverture et d'écoute qui pourront être des ambassadeurs de l'approche programme au sein des ISET ;
- Prévoir une visite des lieux de travail avec l'équipe de production tunisienne pour amorcer les travaux de l'AST pour créer des liens utiles à la réalisation des groupes de discussion ;
- Prévoir des conditions facilitantes pour la réalisation des groupes de discussion: choix du lieu, distance et durée ;
- Faire un exercice de validation des plans d'études (référentiel de formation) et des fiches descriptives (plan-cadre) pour identifier les éléments à approfondir pour intégrer l'APC ;
- Utiliser la rubrique « Compétences » dans la *fiche descriptive* du *plan d'études* (référentiel de formation) pour intégrer toutes les informations relatives aux compétences (conditions de réalisation, critères de performance, éléments de compétences, énoncé) ;
- Utiliser le plan de cours qui est de la responsabilité des ISET comme levier principal pour intégrer l'APC ;
- Accompagner les enseignants dans le développement de stratégies pédagogiques à développer dans les activités d'apprentissage favorisant l'intégration des différents savoirs mobilisés par les compétences ;
- Créer une instance-programme en assurant une représentation des disciplines contributives et spécifiques au sein des établissements et des conditions qui s'arriment aux réalités des ISET avec la collaboration des chefs d'établissement pour intégrer l'approche programme, approche complémentaire à l'APC.

## **ANNEXE 1** - Glossaire tiré du *Guide méthodologique de la co-construction des parcours de formation* (DGRU-MESRS, 2013)

---

**Activité** : Ensemble de tâches à réaliser en situation de travail.

**Adaptabilité** : Aptitude à faire face aux changements et aux situations imprévues dans le milieu du travail.

**Alternance** : Mode de formation combinant des périodes effectuées dans un Établissement d'enseignement supérieur et de recherche (EESR) dans une entreprise. Synonyme : formation par l'alternance, formation en alternance.

**Acquis d'apprentissage** : Ensemble des savoirs, savoir-faire et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel. Synonyme : résultats d'apprentissage.

**Analyse des besoins de formation** : Analyse systématique des besoins de compétences actuels ou futurs à l'aune des compétences disponibles, afin de mettre en œuvre une stratégie efficace de formation.

**Analyse de situation de travail** : Analyse sur le lieu de travail consistant à définir le contour réel d'un métier, à dresser le profil d'un emploi-type.

**Apprentissage formel** : Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré, par exemple, dans un EESR.

**Apprentissage non formel** : Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré hors établissement de formation.

**Apprentissage informel** : Apprentissage, ni organisé ni structuré, découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille, au bénévolat ou aux loisirs.

**Assurance qualité dans l'enseignement et la formation** : Activités (planification, mise en œuvre, évaluation, amélioration) déployées pour assurer que l'enseignement et la formation répondent aux exigences qualité des acteurs concernés.

**Attestation de stage** : Document attestant que le stage a été réalisé selon les conditions mentionnées dans la convention de stage. Synonyme : attestation de réalisation de stage  
Autonomie Marge de manœuvre requise pour exercer une activité professionnelle.

**Cahier des charges du projet co-construit** : Document type de demande d'habilitation de parcours co-construit (PCC) aux niveaux de la licence appliquée co-construite (LACC) et du master professionnel co-construit (MPCC), fourni par la Direction Générale de la Rénovation Universitaire (DGRU).

**Cahier de stage** (ou de formation en alternance) : Recueil des informations relatives au suivi du stage (ou de la formation en alternance) tenu par l'étudiant et ses encadreurs. Synonyme : livret de stage ou d'alternance.

**Charte des stages** : Document aidant à la gestion du processus de stage (organisation, réalisation, suivi, évaluation) en fixant un cadre systémique.

**Classification nationale des qualifications** : Cadre de référence qui relie les diplômes délivrés par les différents établissements de formation aux niveaux de qualifications correspondants. Comprend sept niveaux de qualifications et six descripteurs formulés en termes de résultats de l'apprentissage (complexité, autonomie, responsabilité, adaptabilité, savoirs, savoir-faire et comportement).

**Co-construction** : Démarche impliquant des universitaires et des professionnels dans la construction et la réalisation d'un parcours de formation à visée professionnelle.

**Comité de pilotage et de perfectionnement** : Comité composé d'universitaires et de professionnels assurant la mise en œuvre d'un parcours de formation co-construit habilité, et impliqué dans une démarche d'amélioration continue.

**Commission nationale des formations appliquées et de la co-construction** : Commission nationale sectorielle paritaire entre universitaires et professionnels pour l'évaluation des parcours de formation co-construits.

**Compétence** : Capacité du diplômé à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini de travail.

**Complexité** : Complexité de l'activité professionnelle au regard de la variété et de la technicité des actions à effectuer.

**Comportement** : Attitude développée en situation de travail. Synonyme : Savoir-être

**Convention de formation en alternance** : Document contractuel fixant le contenu des périodes de formation, leur programmation, les objectifs de formation, les modalités d'évaluation ainsi que les conditions relatives à la participation des entreprises dans la réalisation de la formation par alternance, les engagements et les responsabilités de l'EESR, de l'entreprise et de l'étudiant.

**Convention de partenariat** : Document contractuel mentionnant les conditions d'exécution des différents partenariats entre une (des) entreprise(s) et un EESR, les engagements et les responsabilités des deux parties.

**Convention de stage** : Document contractuel mentionnant les conditions d'exécution du stage, les engagements et les responsabilités de l'EESR, de l'entreprise et de l'étudiant.

**Domaine d'activité** : Ensemble cohérent de tâches qui revêt un même caractère technique, technologique ou spécialisé.

**Dossier de demande d'habilitation** : Dossier à constituer, selon un modèle type fourni par la DGRU, pour demander l'habilitation d'un PCC.

**Dossier de stage** : Dossier constitué par l'EESR, comportant un cahier de stage, une fiche d'évaluation du stage et un rapport de stage

**Éducation et formation tout au long de la vie** : Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les savoirs, savoir-faire ou aptitudes, compétences personnelles, sociales et/ou professionnelles.

**Emploi-type** : Ensemble de postes de travail dont les contenus proches peuvent faire l'objet d'analyse transversale.

**Employabilité** : Combinaison d'actions et d'organisation qui permettent aux individus de se préparer et d'accéder à l'emploi, de s'y maintenir et de progresser au cours de leur carrière.

**Encadreur universitaire** : Enseignant de l'établissement supérieur chargé du suivi de l'étudiant en stage. Synonyme : encadreur pédagogique, ou encadrant, ou tuteur.

**Encadreur professionnel** : Personne de l'entreprise chargée du suivi de l'étudiant en stage. Synonyme : encadrant ou tuteur professionnel.

**Évaluation** : Processus qui consiste à vérifier qu'une personne a assimilé des informations, des idées et des valeurs et a acquis ainsi des savoirs, savoir-faire et/ou des compétences à l'issue d'une formation, à partir de critères prédéfinis permettant de mesurer les résultats ou les acquis d'apprentissage. Le terme d'évaluation en matière d'enseignement supérieur peut également signifier l'analyse d'un ensemble de processus qui concourent à l'obtention de résultats conformes ou partiellement conformes à des objectifs fixés et qui respectent des critères spécifiques / normes / directives, préalablement établis. Le concept d'évaluation peut alors s'appliquer : i) au rendement du système ; ii) à la performance des services ou des établissements ; iii) à la pertinence des activités développées dans les établissements par rapport aux objectifs qui leur sont assignés ; iv) à l'utilisation efficiente des ressources humaines, matérielles et financières reçues en dotation ou générées par l'activité développée.

**Fiche d'entretien** : Document utilisé pour faciliter la sélection et regroupant différents critères à vérifier par les candidats. Synonyme : grille d'entretien

**Fiche d'évaluation du stage** : (ou de la formation en alternance) Document synthétique mentionnant les résultats de l'évaluation du stage (ou de la formation en alternance)

**Formation de formateurs** : Formation théorique ou pratique destinée aux enseignants ou formateurs.

**Ingénierie de la formation** : Ensemble d'activités méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'action et de dispositifs de formation pour atteindre l'objectif fixé.

**Métier** : Activité professionnelle dont les tâches ont une certaine cohérence entre elles par leur champ d'application, l'ensemble des connaissances, des aptitudes (ou habilités) et des compétences nécessaires pour l'exercer.

**Mise en situation de travail réelle ou simulée** : Activité professionnelle réalisée réellement ou par une approche didactique de simulation proche de la réalité professionnelle.

**Professionalisation** : Ensemble des actions et des démarches issues du partenariat entre le monde professionnel et le monde universitaire permettant d'adapter l'offre de formation pour mieux répondre aux besoins de l'économie nationale et internationale, d'identifier de nouvelles opportunités d'emploi pour les futurs diplômés et de développer une approche pédagogique centrée sur l'acquisition des compétences professionnelles attendues dans l'emploi, l'organisation administrative des parcours et l'accompagnement des étudiants préparant à leur future insertion professionnelle.

**Qualification** : Résultat d'un processus d'apprentissage formel (certificat ou diplôme) établi par une autorité compétente, évaluant ou validant que la personne possède les acquis d'apprentissage correspondant aux compétences nécessaires pour occuper un emploi donné. Par extension, somme des acquis d'apprentissage (savoir, savoir-faire et comportement) permettant à une personne d'exercer un emploi.

**Rapport de stage** (ou de formation en alternance) : Document relatant le projet développé en stage (ou la mission confiée en alternance) et portant sur une problématique liée au métier visé.

**Reconnaissance formelle des résultats/acquis d'apprentissage** : Processus qui consiste à reconnaître formellement la valeur des compétences en délivrant des certifications (certificats ou diplômes), en accordant des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses, ou en validant des compétences acquises. Par extension, reconnaissance sociale: reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux.

**Référentiel de compétences** : Document qui décrit l'ensemble des compétences attendues pour réaliser l'ensemble des tâches qui constitue le référentiel du métier visé.

**Référentiel de formation** : Document regroupant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à apporter pour préparer à l'exercice d'un métier donné et les déclinant en termes de : i) objectifs d'apprentissage ; ii) contenus de la formation ; iii) modalités d'accès à la formation (pré-requis) ; iv) modalités d'évaluation ; v) ressources nécessaires à la mise en œuvre.

**Référentiel métier** : Document décrivant l'ensemble des activités professionnelles et regroupant toutes les tâches caractéristiques de l'emploi visé, les modalités de leur réalisation ainsi que les conditions et le contexte d'exercice. Le référentiel métier-compétences peut regrouper les deux référentiels.

**Responsabilité** : Degré de responsabilité requis pour exercer une activité professionnelle.

**Savoir** : Résultat de l'assimilation de l'information au cours de l'apprentissage ; ensemble de faits, principes, théories et pratiques liées à un champ d'études ou de travail.

**Savoir-faire** : Capacité ou aptitude à réaliser des tâches précises en mobilisant des savoirs et une expérience dans l'exercice d'une activité ou la résolution d'un problème. Synonyme : habileté, aptitude.

**Stage** : Période d'activité professionnelle en entreprise.

**Structure d'accueil** : Administration, entreprise, établissement public ou privé accueillant des étudiants en stage ou en alternance.

**Supplément au diplôme** : Document qui décrit les connaissances et les compétences acquises par les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur.

**Tâche** : Opération élémentaire à effectuer dans le poste de travail.

**Validation des résultats/acquis d'apprentissage** : Confirmation par une autorité compétente que les résultats/acquis d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et/ou compétences) acquis par un individu dans un contexte formel, non formel ou informel, ont été évalués selon des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation.



## **ANNEXE 2** - Glossaire tiré des *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur* (OIF, 2016)

---

**Analyse de la situation de travail (AST) :** Démarche de collecte d'information, principalement auprès de représentants du marché du travail, visant à tracer un portrait fidèle de la réalité d'une profession : caractéristiques générales; principales tâches et opérations assorties de leurs conditions et exigences de réalisation; connaissances, habiletés et attitudes requises; suggestions pour la formation.

**Approche par compétences (APC) :** Approche qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou d'une profession et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation.

**Compétence :** Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

**Compétences particulières :** Compétences directement liées à la réalisation des tâches et à une évolution appropriée au contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'une profession.

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

**Compétences transversales :** Compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social qui transcendent les domaines et les activités. Elles ont un caractère générique, se développent tout au long de la vie, ont trait à la vie professionnelle et personnelle, et sont mises en œuvre à même les autres compétences du référentiel de formation.

**Contexte de réalisation :** Le contexte de réalisation renseigne sur la situation de mise en œuvre de la compétence, au seuil du marché du travail, au regard notamment de l'équipement et du matériel utilisés, des normes et règlements à respecter ainsi que du degré d'autonomie et de responsabilité exigé.

**Crédit :** Unité de mesure correspondant à la charge de travail nécessaire pour atteindre des résultats d'apprentissage. Un crédit représente entre 20 et 30 heures de travail, selon les pays. Les crédits sont octroyés après évaluation positive des résultats d'apprentissage obtenus. Ils sont capitalisables et transférables entre établissements d'enseignement supérieur, suivant certaines conditions.

**Critères de performance** : Les critères de performance définissent, par des indications précises et complètes, les exigences qui permettront de juger de l'atteinte des éléments de la compétence et, par le fait même, de la compétence elle-même au seuil du marché du travail

**Éléments de compétence** : Les éléments de la compétence décrivent celle-ci sous forme de comportements particuliers. Ils précisent les grandes étapes de mise en œuvre de la compétence ou décrivent ses principaux produits ou résultats.

**Étude ou analyse sectorielle** : Analyse à caractère socio-économique qui présente les caractéristiques et les limites du secteur de formation, dresse un portrait global de la situation de l'environnement économique et professionnel correspondant et pose un diagnostic sur les besoins de formation de même que sur les capacités de l'offre existante d'y répondre adéquatement.

**Évaluation certificative** : Évaluation visant à sanctionner l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus pour une unité d'enseignement ou pour un programme donné et qui sert de base à l'octroi des crédits ou diplômes correspondants. Synonyme d'évaluation sommative ou d'évaluation de sanction.

**Évaluation formative** : Évaluation des apprentissages visant à soutenir l'apprenant dans le développement progressif de ses compétences en l'informant régulièrement des résultats de ses apprentissages et en l'aidant à faire le point sur les progrès réalisés, sur la nature de ses difficultés et sur les ajustements requis, le cas échéant.

**Fonction de travail** : Regroupement d'emplois présentant un corpus commun de compétences en relation avec une profession et susceptibles d'être inscrites dans un même référentiel de formation.

**Ingénierie pédagogique** : Outils et méthodes conduisant à la conception, à la réalisation et à la mise à jour continue des référentiels de formation et des guides qui en facilitent la mise en œuvre.

**Opérations** : Actions qui décrivent concrètement les diverses composantes d'une tâche et qui correspondent à ses étapes de réalisation. Elles sont rattachées à la tâche et liées entre elles.

**Processus de dérivation** : Processus qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche logique qui permet de passer successivement de l'analyse d'éléments déterminés à la définition de nouveaux éléments en faisant dériver, chaque fois, ce qui suit de ce qui précède.

**Profession** : Ensemble d'emplois dont les principales tâches et fonctions se caractérisent par un degré élevé de similarité.

Référentiel de métier - compétences : pas de définition explicite

**Référentiel de formation** : Le référentiel de formation précise les résultats attendus au terme de la formation au regard de la profession visée. Il présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Il constitue un outil de référence pour l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des apprentissages et la valorisation des acquis de l'expérience (VAE).

**Référentiel d'évaluation** : Le référentiel d'évaluation présente les éléments prescrits que les intervenants (étudiants, enseignants et établissement) doivent obligatoirement mettre en œuvre et respecter.

**Secteur ou filière de formation** : Regroupement de référentiels de formation sur la base de leur complémentarité pédagogique et administrative et des affinités entre les compétences qui les composent.

**Tâches** : Actions qui correspondent aux principales activités de l'exercice d'une profession donnée et dont le résultat – qu'il s'agisse d'un produit, d'un service ou d'une décision – présente une utilité particulière et significative dans l'exercice de la profession.

**Unités d'enseignement ou unités d'enseignement-apprentissage** : Unités de découpage de la formation dans lesquelles sont précisés les résultats d'apprentissage et la charge de travail (nombre d'heures en principe nécessaire aux apprenants pour atteindre ces résultats) par semestre.

**Valorisation des acquis de l'expérience (VAE)** : Démarche qui permet à un adulte d'obtenir une reconnaissance officielle de ses compétences par rapport à une norme établie, par exemple un programme de formation donné, et d'identifier la formation manquante à acquérir, le cas échéant. Synonyme de reconnaissance des acquis et des compétences.

### **ANNEXE 3 – Glossaire commun relatif au processus de développement, d'habilitation et de mise en œuvre des programmes de d'études dans le cadre du projet Éducation pour emploi – ÉPE Tunisie Al-Najah :**

**Activité (TUN) :** Ensemble de tâches à réaliser en situation de travail.

**Actualisation de programme (CAN) :**

**Adaptabilité (TUN):** Aptitude à faire face aux changements et aux situations imprévues dans le milieu du travail.

**Alternance (TUN):** Mode de formation combinant des périodes effectuées dans un Établissement d'enseignement supérieur et de recherche (EESR) et dans une entreprise. Synonyme : formation par l'alternance, formation en alternance.

**Acquis d'apprentissage (TUN):** Ensemble des savoirs, savoir-faire et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel. Synonyme : résultats d'apprentissage.

**Analyse des besoins de formation (TUN) :** Analyse systématique des besoins de compétences actuels ou futurs à l'aune des compétences disponibles, afin de mettre en œuvre une stratégie efficace de formation.

**Analyse de situation de travail (TUN):** Analyse sur le lieu de travail consistant à définir le contour réel d'un métier, à dresser le profil d'un emploi-type.

**Analyse de la situation de travail (AST) (OIF) :** Démarche de collecte d'information, principalement auprès de représentants du marché du travail, visant à tracer un portrait fidèle de la réalité d'une profession : caractéristiques générales; principales tâches et opérations assorties de leurs conditions et exigences de réalisation; connaissances, habiletés et attitudes requises; suggestions pour la formation.

**Apprentissage formel (TUN) :** Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré, par exemple, dans un EESR.

**Apprentissage non formel (TUN) :** Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré hors établissement de formation.

**Apprentissage informel (TUN) :** Apprentissage, ni organisé ni structuré, découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille, au bénévolat ou aux loisirs.

**Approche par compétences (APC) (OIF) :** Approche qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou d'une profession et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation.

**Assurance qualité dans l'enseignement et la formation (TUN) :** Activités (planification, mise en œuvre, évaluation, amélioration) déployées pour assurer que l'enseignement et la formation répondent aux exigences qualité des acteurs concernés.

**Attestation de stage (TUN) :** Document attestant que le stage a été réalisé selon les conditions mentionnées dans la convention de stage. Synonyme : attestation de réalisation de stage Autonomie Marge de manœuvre requise pour exercer une activité professionnelle.

**Cahier des charges du projet co-construit (TUN) :** Document type de demande d'habilitation de parcours co-construit (PCC) aux niveaux de la licence appliquée co-construite (LACC) et du master professionnel co-construit (MPCC), fourni par la Direction Générale de la Rénovation Universitaire (DGRU).

**Cahier de stage (ou de formation en alternance) (TUN):** Recueil des informations relatives au suivi du stage (ou de la formation en alternance) tenu par l'étudiant et ses encadreurs. Synonyme : livret de stage ou d'alternance.

**Charte des stages (TUN):** Document aidant à la gestion du processus de stage (organisation, réalisation, suivi, évaluation) en fixant un cadre systémique.

**Classification nationale des qualifications (TUN):** Cadre de référence qui relie les diplômes délivrés par les différents établissements de formation aux niveaux de qualifications correspondants. Comprend sept niveaux de qualifications et six descripteurs formulés en termes de résultats de l'apprentissage (complexité, autonomie, responsabilité, adaptabilité, savoirs, savoir-faire et comportement).

**Co-construction (TUN):** Démarche impliquant des universitaires et des professionnels dans la construction et la réalisation d'un parcours de formation à visée professionnelle.

**Comité de pilotage et de perfectionnement (TUN):** Comité composé d'universitaires et de professionnels assurant la mise en œuvre d'un parcours de formation co-construit habilité, et impliqué dans une démarche d'amélioration continue.

**Commission nationale de la co-construction (TUN):** Commission nationale sectorielle paritaire entre universitaires et professionnels pour l'évaluation des demandes d'habilitation et de réhabilitation des parcours de formation co-construits. Cette commission relève de la DGRU.

**Compétence (TUN):** Capacité du diplômé à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini de travail.

**Compétence (OIF) :** Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

**Compétences particulières (OIF) :** Compétences directement liées à la réalisation des tâches et à une évolution appropriée au contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'une profession.

**Compétences générales (OIF) :** Compétences correspondant à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent à leur réalisation. Ces activités sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. Elles requièrent habituellement des apprentissages de nature plus fondamentale.

**Compétences transversales (OIF) :** Compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social qui transcendent les domaines et les activités. Elles ont un caractère générique, se développent tout au long de la vie, ont trait à la vie professionnelle et personnelle, et sont mises en œuvre à même les autres compétences du référentiel de formation.

**Complexité (TUN):** Complexité de l'activité professionnelle au regard de la variété et de la technicité des actions à effectuer.

**Comportement (TUN) :** Attitude développée en situation de travail. Synonyme : Savoir-être

**Contexte de réalisation (OIF) :** Le contexte de réalisation renseigne sur la situation de mise en œuvre de la compétence, au seuil du marché du travail, au regard notamment de l'équipement et du matériel utilisés, des normes et règlements à respecter ainsi que du degré d'autonomie et de responsabilité exigé.

**Convention de formation en alternance (TUN) :** Document contractuel fixant le contenu des périodes de formation, leur programmation, les objectifs de formation, les modalités d'évaluation ainsi que les conditions relatives à la participation des entreprises dans la réalisation de la formation par alternance, les engagements et les responsabilités de l'EESR, de l'entreprise et de l'étudiant.

**Convention de partenariat (TUN) :** Document contractuel mentionnant les conditions d'exécution des différents partenariats entre une (des) entreprise(s) et un EESR, les engagements et les responsabilités des deux parties.

**Convention de stage (TUN) :** Document contractuel mentionnant les conditions d'exécution du stage, les engagements et les responsabilités de l'EESR, de l'entreprise et de l'étudiant.

**Crédit (OIF) :** Unité de mesure correspondant à la charge de travail nécessaire pour atteindre des résultats d'apprentissage. Un crédit représente entre 20 et 30 heures de travail, selon les pays. Les crédits sont octroyés après évaluation positive des résultats d'apprentissage obtenus. Ils sont capitalisables et transférables entre établissements d'enseignement supérieur, suivant certaines conditions.

**Critères de performance (OIF) :** Les critères de performance définissent, par des indications précises et complètes, les exigences qui permettront de juger de l'atteinte des éléments de la compétence et, par le fait même, de la compétence elle-même au seuil du marché du travail

**Domaine d'activité (TUN) :** Ensemble cohérent de tâches qui revêt un même caractère technique, technologique ou spécialisé.

**Dossier de demande d'habilitation (TUN) :** Dossier à constituer, selon un modèle type fourni par la DGRU, pour demander l'habilitation d'un PCC.

**Dossier de stage (TUN) :** Dossier constitué par l'EESR, comportant un cahier de stage, une fiche d'évaluation du stage et un rapport de stage

**Éducation et formation tout au long de la vie (TUN) :** Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les savoirs, savoir-faire ou aptitudes, compétences personnelles, sociales et/ou professionnelles.

**Éléments de compétence (OIF) :** Les éléments de la compétence décrivent celle-ci sous forme de comportements particuliers. Ils précisent les grandes étapes de mise en œuvre de la compétence ou décrivent ses principaux produits ou résultats.

**Emploi-type (TUN) :** Ensemble de postes de travail dont les contenus proches peuvent faire l'objet d'analyse transversale.

**Employabilité (TUN) :** Combinaison d'actions et d'organisation qui permettent aux individus de se préparer et d'accéder à l'emploi, de s'y maintenir et de progresser au cours de leur carrière.

**Encadreur universitaire (TUN) :** Enseignant de l'établissement supérieur chargé du suivi de l'étudiant en stage. Synonyme : encadreur pédagogique, ou encadrant, ou tuteur.

**Encadreur professionnel (TUN) :** Personne de l'entreprise chargée du suivi de l'étudiant en stage. Synonyme : encadrant ou tuteur professionnel.

**Étude ou analyse sectorielle (OIF) :** Analyse à caractère socio-économique qui présente les caractéristiques et les limites du secteur de formation, dresse un portrait global de la situation de l'environnement économique et professionnel correspondant et pose un

diagnostic sur les besoins de formation de même que sur les capacités de l'offre existante d'y répondre adéquatement.

**Évaluation (TUN)** : Processus qui consiste à vérifier qu'une personne a assimilé des informations, des idées et des valeurs et a acquis ainsi des savoirs, savoir-faire et/ou des compétences à l'issue d'une formation, à partir de critères prédéfinis permettant de mesurer les résultats ou les acquis d'apprentissage. Le terme d'évaluation en matière d'enseignement supérieur peut également signifier l'analyse d'un ensemble de processus qui concourent à l'obtention de résultats conformes ou partiellement conformes à des objectifs fixés et qui respectent des critères spécifiques / normes / directives, préalablement établis. Le concept d'évaluation peut alors s'appliquer : i) au rendement du système ; ii) à la performance des services ou des établissements ; iii) à la pertinence des activités développées dans les établissements par rapport aux objectifs qui leur sont assignés ; iv) à l'utilisation efficiente des ressources humaines, matérielles et financières reçues en dotation ou générées par l'activité développée.

**Évaluation certificative (OIF)** : Évaluation visant à sanctionner l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus pour une unité d'enseignement ou pour un programme donné et qui sert de base à l'octroi des crédits ou diplômes correspondants. Synonyme d'évaluation sommative ou d'évaluation de sanction.

**Évaluation formative (OIF)** : Évaluation des apprentissages visant à soutenir l'apprenant dans le développement progressif de ses compétences en l'informant régulièrement des résultats de ses apprentissages et en l'aidant à faire le point sur les progrès réalisés, sur la nature de ses difficultés et sur les ajustements requis, le cas échéant.

**Fiche d'entretien (TUN)** : Document utilisé pour faciliter la sélection et regroupant différents critères à vérifier par les candidats. Synonyme : grille d'entretien

**Fiche d'évaluation du stage (TUN)** : (ou de la formation en alternance) Document synthétique mentionnant les résultats de l'évaluation du stage (ou de la formation en alternance)

**Fonction de travail (OIF)** : Regroupement d'emplois présentant un corpus commun de compétences en relation avec une profession et susceptibles d'être inscrites dans un même référentiel de formation.

**Formation de formateurs (TUN)** : Formation théorique ou pratique destinée aux enseignants ou formateurs.

**Habilitation (DGRU-TUN)** : L'habilitation est une autorisation donnée par le MESRS pour la création d'un parcours ou d'une spécialité, selon une procédure réglementaire. Le dossier d'habilitation est approuvé par le Conseil des Universités suite à l'avis de la commission nationale sectorielle compétente.



**Ingénierie de la formation (TUN)** : Ensemble d'activités méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'action et de dispositifs de formation pour atteindre l'objectif fixé.

**Ingénierie pédagogique (OIF)** : Outils et méthodes conduisant à la conception, à la réalisation et à la mise à jour continue des référentiels de formation et des guides qui en facilitent la mise en œuvre.

**Métier (TUN)**: Activité professionnelle dont les tâches ont une certaine cohérence entre elles par leur champ d'application, l'ensemble des connaissances, des aptitudes (ou habilités) et des compétences nécessaires pour l'exercer.

**Mise en situation de travail réelle ou simulée (TUN)**: Activité professionnelle réalisée réellement ou par une approche didactique de simulation proche de la réalité professionnelle.

**Opérations (OIF)** : Actions qui décrivent concrètement les diverses composantes d'une tâche et qui correspondent à ses étapes de réalisation. Elles sont rattachées à la tâche et liées entre elles.

**Parcours de formation (TUN)** : terme équivalent à programmes d'études au Canada

**Processus de dérivation (OIF)** : Processus qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche logique qui permet de passer successivement de l'analyse d'éléments déterminés à la définition de nouveaux éléments en faisant dériver, chaque fois, ce qui suit de ce qui précède.

**Profession (OIF)** : Ensemble d'emplois dont les principales tâches et fonctions se caractérisent par un degré élevé de similarité.

**Professionnalisation (TUN)**: Ensemble des actions et des démarches issues du partenariat entre le monde professionnel et le monde universitaire permettant d'adapter l'offre de formation pour mieux répondre aux besoins de l'économie nationale et internationale, d'identifier de nouvelles opportunités d'emploi pour les futurs diplômés et de développer une approche pédagogique centrée sur l'acquisition des compétences professionnelles attendues dans l'emploi, l'organisation administrative des parcours et l'accompagnement des étudiants préparant à leur future insertion professionnelle.

**Qualification (TUN)**: Résultat d'un processus d'apprentissage formel (certificat ou diplôme) établi par une autorité compétente, évaluant ou validant que la personne possède les acquis d'apprentissage correspondant aux compétences nécessaires pour occuper un emploi donné. Par extension, somme des acquis d'apprentissage (savoir, savoir-faire et comportement) permettant à une personne d'exercer un emploi.

**Rapport de stage** (ou de formation en alternance) **(TUN)** : Document relatant le projet développé en stage (ou la mission confiée en alternance) et portant sur une problématique liée au métier visé.

**Reconnaissance formelle des résultats/acquis d'apprentissage (TUN)**: Processus qui consiste à reconnaître formellement la valeur des compétences en délivrant des certifications (certificats ou diplômes), en accordant des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses, ou en validant des compétences acquises. Par extension, reconnaissance sociale: reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux.

**Référentiel de compétences (TUN)**: Document qui décrit l'ensemble des compétences attendues pour réaliser l'ensemble des tâches qui constitue le référentiel du métier visé.

**Référentiel de formation (TUN)** : Document regroupant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à apporter pour préparer à l'exercice d'un métier donné et les déclinant en termes de : i) objectifs d'apprentissage ; ii) contenus de la formation ; iii) modalités d'accès à la formation (pré-requis) ; iv) modalités d'évaluation ; v) ressources nécessaires à la mise en œuvre.

**Référentiel de formation (OIF)** : Le référentiel de formation précise les résultats attendus au terme de la formation au regard de la profession visée. Il présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Il constitue un outil de référence pour l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des apprentissages et la valorisation des acquis de l'expérience (VAE).

**Référentiel d'évaluation (OIF)** : Le référentiel d'évaluation présente les éléments prescrits que les intervenants (étudiants, enseignants et établissement) doivent obligatoirement mettre en œuvre et respecter.

**Référentiel métier (TUN)** : Document décrivant l'ensemble des activités professionnelles et regroupant toutes les tâches caractéristiques de l'emploi visé, les modalités de leur réalisation ainsi que les conditions et le contexte d'exercice. Le référentiel métier-compétences peut regrouper les deux référentiels.

**Réhabilitation (DGRU-TUN)** : Autorisation de prolongation, après évaluation, pour un parcours existant après 4 années d'habilitation

**Responsabilité (TUN)** : Degré de responsabilité requis pour exercer une activité professionnelle.

**Réforme d'un parcours de formation (TUN)** :

**Révision de programme (CAN)** :

**Savoir (TUN):** Résultat de l'assimilation de l'information au cours de l'apprentissage ; ensemble de faits, principes, théories et pratiques liées à un champ d'études ou de travail.

**Savoir-faire (TUN) :** Capacité ou aptitude à réaliser des tâches précises en mobilisant des savoirs et une expérience dans l'exercice d'une activité ou la résolution d'un problème. Synonyme : habileté, aptitude.

**Savoir-être (Secteur ou filière de formation (OIF) :** Regroupement de référentiels de formation sur la base de leur complémentarité pédagogique et administrative et des affinités entre les compétences qui les composent.

**Stage (TUN) :** Période d'activité professionnelle en entreprise.

**Structure d'accueil (TUN) :** Administration, entreprise, établissement public ou privé accueillant des étudiants en stage ou en alternance.

**Supplément au diplôme (TUN) :** Document qui décrit les connaissances et les compétences acquises par les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur.

**Tâche (TUN) :** Opération élémentaire à effectuer dans le poste de travail.

**Tâches (OIF) :** Actions qui correspondent aux principales activités de l'exercice d'une profession donnée et dont le résultat – qu'il s'agisse d'un produit, d'un service ou d'une décision – présente une utilité particulière et significative dans l'exercice de la profession.

**Unités d'enseignement ou unités d'enseignement-apprentissage (OIF) :** Unités de découpage de la formation dans lesquelles sont précisés les résultats d'apprentissage et la charge de travail (nombre d'heures en principe nécessaire aux apprenants pour atteindre ces résultats) par semestre.

**Validation des résultats/acquis d'apprentissage (TUN) :** Confirmation par une autorité compétente que les résultats/acquis d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et/ou compétences) acquis par un individu dans un contexte formel, non formel ou informel, ont été évalués selon des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation.

**Valorisation des acquis de l'expérience (VAE) (OIF) :** Démarche qui permet à un adulte d'obtenir une reconnaissance officielle de ses compétences par rapport à une norme établie, par exemple un programme de formation donné, et d'identifier la formation manquante à acquérir, le cas échéant. Synonyme de reconnaissance des acquis et des compétences.

**ANNEXE 4 – Liste des acronymes associés au processus de développement, d'habilitation et de mise en œuvre des programmes d'études dans le cadre du projet Éducation pour emploi – ÉPE Tunisie Al-Najah**

APC	Approche par compétences
AST	Analyse de situation de travail
CNQ	Classification nationale des qualifications
CNS	Commission nationale sectorielle
DGET	Direction Générale des Études Technologiques
DGRU	Direction Générale de la Rénovation Universitaire
ECUE	Élément constitutif de l'unité d'enseignement
EESR	Établissement d'Enseignement Supérieur et de Recherche
ISSET	Institut Supérieur des Études Technologiques
LACC	Licence appliquée coconstruite
LMD supérieur)	Licence Mastère Doctorat (Système d'organisation de l'enseignement supérieur)
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MPCC	Master professionnel coconstruit
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
PCC	Parcours co-construit
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
RTMC	Référentiel tunisien des métiers et des compétences
VAE	Valorisation des acquis et des expériences (ou valorisation des acquis de l'expérience) – Équivalent à la reconnaissance des acquis et de l'expérience au Canada
UTICA	Union tunisienne de l'industrie, du commerce et de l'artisanat

## APPENDICE D

### OUTILS RÉVISÉS

## Outil 5 : Outil d'évaluation des partenariats institutionnels

### A. Informations générales

Outil 5: Outil d'évaluation des partenariats institutionnels	
<b>Administré par</b>	Par les représentants des ISET et des CIC
<b>Fréquence des collectes</b>	1. Ligne de base 2. Annuel à partir de mars 2021
<b>Utilisation</b>	Voir le Guide d'application de l'Outil 5
<b>Désagrégation</b>	N/A
<b>Indicateurs</b>	<b>1120 #12</b> Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l'UTICA, le MESRS et les réseaux d'entreprises (établis grâce à l'appui du projet)
<b>Administré à :</b>	Revue des documents des partenariats et des comptes-rendus d'activités

### B. Administration de l'outil

- Cet outil d'évaluation s'appliquera à tous les partenariats institutionnels développés dans le cadre du projet et effectivement mis en œuvre.
- Cet outil est rempli conjointement par les représentant.e.s des ISET et des CIC et transmis à CIGan au moment de la remise du Rapport annuel sur les résultats du projet. L'analyse doit donc se faire en collaboration avec des représentants tunisiens.
- Ces informations ne sont utilisées que pour les travaux de suivi de CIGan.
- Il faut s'assurer que toute l'information nécessaire est enregistrée et communiquée à CIGan de manière efficace.

### C. Approche d'échantillonnage de l'outil

**Ligne de base:** Zéro comme donnée de base

Tous les nouveaux partenariats institutionnels opérationnels établis dans le cadre des partenariats institutionnels des ISET.

**Suivi:** Annuel à partir de mars 2021

Les représentant.e.s des CIC et des ISET doivent s'assurer de regrouper les documents reliés au partenariat : entente et convention ou toute autre documentation officialisant le partenariat

Les représentant.e.s des CIC assurent la transmission de cet outil d'évaluation des partenariats institutionnels, une copie de la convention ou de l'entente signée et inscrivent le nombre de partenariats institutionnels effectivement opérationnels dans leur Cadre de mesure de rendement, également transmis à Cican au moment de la remise du Rapport annuel sur les résultats du projet.

### D. Questions qui renseignent directement les indicateurs

Indicateur	# de la question
<b>1120 #12</b> Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l'UTICA, le MESRS et les réseaux d'entreprises (établis grâce à l'appui du projet)	Désagrégation : Entente ou convention écrite établie au niveau régional et national (stages, mesures visant l'employabilité des femmes, visites d'entreprises, professionnels participant à l'enseignement, etc.)
	Résultat : Nombre de partenariats institutionnels opérationnels
	Information complémentaire : n/a

### SECTION 1 DESCRIPTION DU PARTENARIAT

Veillez compléter cette grille descriptive pour chacun des partenariats développés dans le cadre du programme ÉPE Tunisie Al-Najah.

DESCRIPTION DU PARTENARIAT
Nom du ou des partenaire(s) : ISET de _____
En partenariat avec : Nom : _____ Type de partenaire : _____
Nom (si applicable) : _____ Type de partenaire : _____
Nom (si applicable) : _____ Type de partenaire : _____

	<p>Pour chacun des partenaires, indiquer le type de partenaire (public, privé, régional, national, etc.)</p>
a.	<p>Objectif principal du partenariat (stages, participation au comité formation-emploi, mesures visant l'employabilité des femmes, visites d'entreprises, professionnels participant à l'enseignement, etc.)</p>
b.	<p>Objectif(s) secondaire(s) du partenariat, le cas échéant</p>
c.	<p>Le partenariat porte-t-il sur une dimension du genre, de l'environnement ou de la bonne gouvernance ? Si oui, préciser le domaine et l'action posée.</p>
d.	<p>Type de document produit pour officialiser le partenariat</p>
e.	<p>Date d'entrée en vigueur du partenariat</p>
f.	<p>Date de fin prévue du partenariat</p>
g.	<p>Signataires</p>
h.	<p>Noms des personnes impliquées dans le partenariat ou des départements ou programmes visés</p>
i.	<p>Programme(s) ou département(s) visé(s) par le partenariat</p>
j.	<p>Description des activités que le partenariat entreprendra au cours de la prochaine année ou de chacune des années subséquentes, le cas échéant</p>
k.	<p>Description des mécanismes mis en place par les partenaires pour opérationnaliser le partenariat et en assurer sa mise en œuvre effective</p>
l.	<p>Fréquence des rencontres prévues par les partenaires dans le cadre de l'entente ou de la convention, au cours de la prochaine année ou de chacune des années subséquentes, le cas échéant</p>

**SECTION 2 MISE EN ŒUVRE DU PARTENARIAT**

Veuillez compléter cette grille d'évaluation pour chacun des partenariats mis en œuvre.

ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PARTENARIAT		
Nom du ou des partenaire(s) :		
ISET de _____		
En partenariat avec :		
Nom : _____		Type de partenaire : _____
Nom (si applicable) : _____		Type de partenaire : _____
Nom (si applicable) : _____		Type de partenaire : _____
Pour chacun des partenaires, indiquer le type de partenaire (public, privé, régional, national, etc.)		
Date de l'évaluation: _____		
Critères d'évaluation	Résultats observés	
<b>Commentaires</b>		
1. Activités réalisées au sein du partenariat		
2. Nombre de femmes et d'hommes ayant bénéficié de chacune des activités réalisées		
2 Mécanismes opérationnels existants		
3. Nombre effectif de rencontres et nombre de participant.e.s (F, H) à chacune des rencontres		
4. Atteinte des résultats escomptés par le partenariat		
5. Perspectives futures du partenariat pour la prochaine année (maintien, accroissement ou diminution des activités ou des objectifs du partenariat)		



## E. Définitions utiles

**Partenariat** : Un partenariat est une association d'institutions, d'organisations, d'entreprises ou d'organismes établie sur une période de temps donné, en vue de mener une action commune ou d'atteindre des résultats précis et qui est définie dans le cadre d'une entente ou d'une convention écrite.

**Opérationnel** signifie que la mise en œuvre du partenariat telle que prévue dans le cadre d'une entente ou d'une convention écrite s'est effectivement concrétisée. Les acteurs du partenariat se sont réunis au moins une fois dans l'année et ont produit au moins un résultat.

**Mécanisme d'opérationnalisation du partenariat** : Outils ou instances facilitant l'opérationnalisation du partenariat notamment un comité, un plan de travail, des objectifs annuellement définis, des compte-rendu formalisés de réunion, l'action d'un coordonnateur(trice) pour l'exécution des termes de l'entente, l'implication des différentes parties dans un calendrier planifié annuellement de réunions, des bilans des actions réalisées

## F. Calcul des résultats (traitement des données)

**1120 #12** Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l'UTICA, le MESRS et les réseaux d'entreprises (établis grâce à l'appui du projet)

Total

Grille d'évaluation :

## Outil 6: Outil d'évaluation des programmes de formation

### A. Informations générales

Outil 6: Outil d'évaluation des programmes de formation	
<b>Administré par</b>	Un représentant du CIC assurant la mise en œuvre (CIC : A.02); en collaboration avec le directeur ou la directrices des études et des stages et/ou le directeur ou la directrice du département et/ou des enseignant.e.s
<b>Fréquence des collectes</b>	1. Ligne de base (2 <sup>e</sup> phase) 2. Annuel à partir de mars 2021
<b>Utilisation</b>	Voir le Guide d'application de l'Outil 6
<b>Désagrégation</b>	Région
<b>Indicateurs</b>	<b>1110 #9</b> Niveau de qualité des programmes de formation ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences
<b>Administré à</b>	Révision des contenus des programmes de formation

### B. Administration de l'outil

- L'administration de cet outil est de la responsabilité d'un représentant du CIC assurant la mise en œuvre du partenariat institutionnel A.02
- Cet exercice se réalise à partir du référentiel métier et du référentiel de formation des programmes de formation élaborés selon l'APC au sein des ISET, et inclue l'évaluation des programmes de formation de courte durée. Ces documents doivent être transmis par le responsable de l'équipe de production des travaux en APC.
- Une fois approuvés sur le plan national ou régional les documents associés au programme de formation sont transmis au gestionnaire du partenariat A.02
- Les spécialistes canadiens doivent confirmer la date à laquelle ils retourneront les outils complétés.
- Cet exercice doit se faire en collaboration avec des représentants tunisiens.
- La collecte de données se réalisera lorsque possible via le système ONA ou encore en utilisant un document papier ou un document virtuel.

### C. Approche d'échantillonnage de l'outil

#### Ligne de base (2e phase):

- Le calcul de la ligne de base se fera à partir de l'évaluation des programmes suivants dans chacun des ISET partenaires :

ISET de Béja : Foued et Riadh, merci d'indiquer ici le nom du parcours de référence pour la ligne de base

ISET du Kef : XX

ISET de Sidi-Bouزيد : XX

ISET de Tozeur : XX

ISET de Kébili : XX

ISET de Médenine : XX

**Suivi:** Annuel à partir de mars 2021.

- Cet outil d'évaluation s'appliquera à tous les programmes de formation développés dans le cadre du projet (24 programmes : 6 licences co-construites selon l'APC et 18 formations de courte durée (3 par ISET))
- Il est préférable que ce soient les mêmes personnes qui effectuent à la fois l'analyse de ligne de base et les activités de suivi.
- L'information recueillie servira aux travaux de suivis de CICAN

### D. Questions qui renseignent directement les indicateurs

Indicateur	# de la question
1110 #9 Niveau de qualité des programmes de formation ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences	Désagrégation : par programme de formation, par ISET
	Résultat : 75% de l'ensemble des réponses obtenues
	Complémentaire : n/a

### E. Définitions utiles

**Qualité d'un programme de formation :** La qualité est définie en fonction des standards internationaux en matière d'APC

**Référentiel de formation :** Le référentiel de formation est désigné par le terme de plan d'études en Tunisie. C'est un document regroupant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à transmettre pour préparer à l'exercice d'un métier donné et les déclinant en termes de : objectifs d'apprentissage; contenus de la formation; modalités d'accès à la formation (prérequis) ; modalités d'évaluation; ressources nécessaires à la mise en œuvre.

## F. Calcul des résultats (traitement des données)

**1110 #9** Niveau de qualité des programmes de formation ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences

Total : Résultat sur      Les questions doivent être pondérées

### Grille d'évaluation:

Grille inspirée par celle proposée par l'OIF ([GUIDES MÉTHODOLOGIQUES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SUPÉRIEUR COURT](#) , 2016, guide no.3 Annexe1, p.153-155)

## ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PROGRAMMES

### OBJECTIFS VISÉS

- Identifier si le programme de formation présente toutes les composantes exigées par une approche par compétences dans le référentiel de formation;
- Valider si les composantes du programme de formation respectent les standards exigés.

### QUESTIONNAIRE

#### 1. IDENTIFICATION

- Nom du programme de formation :
- ISET :

#### 2. VALIDATION DES ÉLÉMENTS DU RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

Pour évaluer la qualité des programmes de formation axés sur les compétences, veuillez indiquer à quel point les énoncés suivants reflètent la réalité du référentiel de formation (4 – totalement) ou pas (0 – pas du tout).

ÉNONCÉS	0 Pas du tout	1 Très partiellement	2 Partiellement	3 En grande partie	4 Totalement	N/A
1. Le référentiel de formation comprend tous les éléments essentiels : Présentation, liste des compétences générales et spécifiques, matrice, logigramme, description détaillée des compétences générales et spécifiques	0	1	2	3	4	

Commentaires :

2. Le référentiel de formation présente bien le programme, les buts visés, la fonction de travail, les opportunités sur le marché du travail, les secteurs d'activités et les caractéristiques des diplômé.e.s	0	1	2	3	4	
--	---	---	---	---	---	--

Commentaires:

3. La matrice de formation présente clairement les unités d'enseignement, les crédits, les compétences générales et spécifiques, leurs liens et leur durée d'acquisition (heures-contact ou charge horaire allouée)	0	1	2	3	4	
---	---	---	---	---	---	--

Commentaires:

4. Le logigramme fournit des indications claires de l'ordre d'acquisition des compétences et leurs préalables dans le respect de la matrice de formation	0	1	2	3	4	
--	---	---	---	---	---	--

Commentaires :

5. Le référentiel de formation fournit toutes les informations essentielles pour chacune des compétences : éléments de compétence, contexte de réalisation, critères de performance, activités d'enseignement et d'apprentissages	0	1	2	3	4	
---	---	---	---	---	---	--

Commentaires:

6. L'énoncé de compétence est concis clair et mesurable tout comme les éléments de compétence; il est formulé à partir d'un verbe à l'infinitif	0	1	2	3	4	
---	---	---	---	---	---	--

7. La description du contexte de réalisation de chaque compétence	0	1	2	3	4	
---	---	---	---	---	---	--

fournit des indications qui invite à une participation active des étudiants dans leurs activités d'apprentissage						
Commentaires :						
8. Les critères de performance fournissent une description claire des exigences qui permettent l'atteinte des éléments de compétence et de la compétence	0	1	2	3	4	
Commentaires :						
9. Le référentiel de formation fournit des indications claires sur les liens entre les activités d'enseignement et d'apprentissage visant l'atteinte de chacune des compétences	0	1	2	3	4	
Commentaires :						
10. Le référentiel tient compte de l'avis du milieu du travail et du milieu de formation	0	1	2	3	4	
Commentaires :						
Référence à mettre en annexe						

## Outil 7: Outil d'évaluation des plans de cours des nouveaux programmes de formation

### A. Informations générales

<b>Outil 7: Outil d'évaluation des plans de cours des nouveaux programmes de formation</b>	
<b>Administré par</b>	Un représentant du CIC assurant la mise en œuvre (CIC : A.02) en collaboration avec le directeur ou la directrice des études et des stages et/ou le directeur ou la directrice du département et/ou des enseignant.e.s
<b>Fréquence des collectes</b>	1. Ligne de base (2e phase) 2. Annuel à partir de mars 2021
<b>Utilisation</b>	Voir le Guide d'application de l'Outil 7
<b>Désagrégation</b>	Par programme, sexe, région
<b>Indicateurs</b>	1100 # 4 % des enseignant.e.s formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, par programme, sexe et région
<b>Administré le</b>	Contenu du plan de cours/Spécialiste

### B. Administration de l'outil

- Le directeur ou la directrice des études et des stages (ou, en son absence le directeur) de chaque ISET partenaire doit obtenir tous les plans de cours issus des programmes de formation développés dans le cadre du projet pour procéder à leur évaluation.
- Le directeur ou la directrice des études et des stages (ou, en son absence le directeur) de chaque ISET partenaire doit transmettre lesdits plans de cours aux représentants de l'Unité de coordination locale.
- Les représentants canadiens du partenariat A.02 doivent confirmer à CIGan la date à laquelle ils retourneront l'évaluation complétée des plans de cours en question. Les informations recueillies ne peuvent servir qu'aux fins d'analyse pour la réalisation de travaux de CIGan.
- L'analyse des plans de cours se fera à partir du canevas de référence.
- Il sera préférable que ce soit les mêmes personnes qui effectuent les activités d'évaluation, à tout le moins pour chaque catégorie de programme.
- Cet exercice doit se faire en collaboration avec des représentants tunisiens.
- La collecte de données se réalisera lorsque possible via le système ONA ou encore en utilisant un document-papier ou un document virtuel.

### C. Approche d'échantillonnage de l'outil

**Ligne de base (2e phase):** 0%

**Suivi:** Annuel à partir de mars 2021

- Cet outil d'évaluation s'appliquera à tous les plans de cours des programmes qui seront développés au cours du projet.
- L'analyse des plans de cours des programmes de formation visés sera réalisée annuellement pour les fins de suivi.

### D. Questions qui renseignent directement les indicateurs

**IDENTIFICATION (cette section doit être complétée)**

<b>ISET :</b>
<b>Programme :</b>
<b>Intitulé du cours :</b>
<b>Sexe de l'enseignant.e :</b>

Sur la base des plans de cours développés dans le cadre des nouveaux programmes de formation, pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez évaluer, sur une échelle de 0 à 5, la manière dont les enseignants et les enseignantes appliquent une méthodologie d'éducation basée sur les compétences (approche par compétences ou APC) tenant compte des sexo-spécificités selon les standards exigés, 0 représentant pas du tout et 5 excellent. Si un énoncé ne s'applique pas, encerclez N/A.<sup>44</sup>

Critères	0 Pas du tout	1 Très faible	2 Faible	3 Acceptable	4 Bon	5 Excellent	N/A
<b>SECTION 1. APPROCHE PAR COMPÉTENCES</b>							
a. Le plan de cours présente clairement les objectifs de formation et les compétences à atteindre par l'étudiant.e							
b. Le plan de cours présente la séquence des apprentissages avec le contenu des séances du cours ainsi que les compétences qui y sont associées.							



c.	Les activités d'apprentissage présentées font appel à des situations apparentées à celles de l'industrie ou du monde du travail					
d.	Les activités d'apprentissage présentées mobilisent des connaissances (savoirs), des habiletés (savoir-faire) et des comportements ou attitudes (savoir-être)					
e.	Les activités d'apprentissage présentées invitent à une participation active des étudiant.e.s					
f.	Le plan de cours comprend un partage équitable et bien distribué d'évaluations formatives et sommatives					
g.	Les évaluations formatives ou sommatives présentées font appel à des situations apparentées à celles de l'industrie ou du monde du travail					
h.	Les évaluations présentées mobilisent des connaissances (savoirs), des habiletés (savoir-faire) et des comportements ou attitudes (savoir-être)					
i.	Le nombre et la variété des évaluations permet de mesurer adéquatement l'acquisition ou l'atteinte des compétences					
j.	Les évaluations présentées invitent à une participation active des étudiant.e.s					

k. Les critères d'évaluation dans les évaluations présentées dans le plan de cours sont adéquats pour mesurer objectivement les compétences des étudiant.e.s.							
---	--	--	--	--	--	--	--

COMMENTAIRES

**SECTION. 2 SEXO-SPÉCIFICITÉS**

a. Le langage utilisé dans le plan de cours ne renforce pas les attitudes négatives à l'égard des hommes et des femmes	0	1	2	3	4	5	N/A
b. Le contenu et les éléments visuels du plan de cours ne renforcent pas les attitudes négatives à l'égard des hommes et des femmes.	0	1	2	3	4	5	N/A

COMMENTAIRES

## E . Définitions utiles

**Plan de cours** : outil pédagogique qui présente notamment aux étudiant.e.s la séquence et la nature du contenu d'apprentissage, les compétences ainsi que la séquence et la nature de l'évaluation des apprentissages ou autre informations utiles au déroulement des séances de cours. Les standards de production de cet outil répondent aussi à des exigences institutionnelles.

**Participation active des étudiant.e.s** : L'étudiant en participation active doit mobiliser tous ses savoirs : savoirs, savoir-faire et savoir-être pour réaliser une tâche donnée. L'accent est mis dans les activités d'apprentissage préparées par l'enseignant.e sur les activités pratiques de mise en valeur d'une technique ou d'un procédé, les laboratoires, les travaux d'équipe, la conception ou la réalisation de projet.

## F. Calcul des résultats (traitement des données) :

**1100 #4** % des enseignant.e.s formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, ventilé par programme, sexe et région

Total	90% des enseignant.e.s formés appliquent des techniques pédagogiques améliorées selon le canevas de référence ( À mettre en annexe, une fois élaboré)
-------	---

Grille d'évaluation:

## Outil d'observation ou d'auto-évaluation en classe

Nom de l'enseignant(e) : _____
Nom de l'ISET : _____
Intitulé du cours : _____
Première expérience d'enseignement du cours : Oui ____ Non ____
Nom de l'observateur (trice) : _____
Date de l'observation : _____
Durée de l'observation : _____
Nombre total d'étudiant.e.s. présents : _____ # de filles : _____ # de garçons : _____

### OBJECTIFS DE CETTE OBSERVATION OU DE CETTE AUTOÉVALUATION

#### OBJECTIF GÉNÉRAL

- Faire une appréciation formative qui n'est pas une évaluation du rendement officielle des interventions de l'enseignant.e dans un contexte d'apprentissage en classe.
- Contribuer au suivi lié à l'atteinte du résultat intermédiaire 1100 *Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes* (indicateur 1100 #4 % des enseignants formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, ventilé par programme, sexe et région)

#### OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Repérer les stratégies de l'enseignant.e pour planifier les apprentissages étudiants, les assurer de même que celles liées à la gestion de son groupe lors d'une séance de cours ou de travaux pratiques.
- Valider la qualité des pratiques de l'enseignant.e dans l'intégration de l'approche par compétences et en matière de sensibilité au genre.
- Échanger et partager sur les pratiques de l'enseignant.e dans une logique d'amélioration continue et de partage d'expertise.

#### CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce questionnaire d'appréciation de la pratique enseignante est utilisé pour de l'observation en classe. Il est recommandé de le remplir lors de la séance de cours. Il est également recommandé de choisir un.e enseignant.e observateur(trice) compétent.e avec qui l'enseignant.e observé.e se sent en confiance. Toutes les informations recueillies sont pour des fins formatives et non évaluatives. De même, les renseignements récoltés sont limités à l'usage exclusif de l'enseignant.e pour des fins d'amélioration continue.

Ce questionnaire peut également être utilisé, si l'enseignant.e le souhaite, pour des fins d'auto-évaluation. Il est alors recommandé de le compléter immédiatement après une séance de cours.

**A. DÉBUT DU COURS (les 10 premières minutes)**

- 1. L'enseignant.e arrive suffisamment à temps pour préparer le début de son cours.**  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
- 2. Accueille les étudiant.e.s...**  
Individuellement \_\_\_\_\_  
Collectivement \_\_\_\_\_
- 3. Commence son cours à l'heure.**  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
- 4. Précise aux étudiant.e.s**  
Les objectifs à atteindre \_\_\_\_\_  
Le contenu du cours \_\_\_\_\_  
L'organisation du contenu \_\_\_\_\_  
La méthodologie \_\_\_\_\_
- 5. Réalise une activité de rappel du cours précédent ou utilise un autre type d'activation.**  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
- 6. Durant les 5 à 10 premières minutes du cours, le climat de la classe est plutôt**  
Bruyant \_\_\_\_\_  
Tendu \_\_\_\_\_  
Ordonné \_\_\_\_\_  
Calme \_\_\_\_\_

COMMENTAIRES/REMARQUES



**B. DURANT LE COURS**

**COMMENTAIRES/REMARQUES**

7. **L'enseignant.e capte l'attention des étudiant.e.s.**  
En se déplaçant en avant de la classe \_\_\_\_\_  
En se déplaçant parmi les étudiant.e.s. \_\_\_\_\_  
En variant le ton de sa voix \_\_\_\_\_  
En variant sa gestuelle \_\_\_\_\_  
En utilisant l'humour pour détendre l'atmosphère \_\_\_\_\_  
En utilisant une stratégie pour éveiller l'attention des étudiant.e.s. \_\_\_\_\_
8. **L'enseignant.e communique clairement, précisément et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit.**  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
9. **Pour maintenir l'intérêt des étudiant.e.s, l'enseignant.e...**  
Utilise des techniques variées qui sollicitent plusieurs sens (vue, ouïe, toucher, etc.) \_\_\_\_\_  
Diversifie ses interventions pour tenir compte des styles d'apprentissage des étudiant.e.s. \_\_\_\_\_  
Pose des questions ouvertes \_\_\_\_\_  
Pose des questions fermées \_\_\_\_\_  
Pose des questions à des étudiant.e.s en particulier \_\_\_\_\_  
Pose des questions au groupe \_\_\_\_\_
10. **Lorsque l'enseignant.e pose des questions, les étudiant.e.s ont le temps de répondre.**  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
11. **L'enseignant.e donne du renforcement aux étudiant.e.s.**  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_  
Si non, aller à la Q.12
- Après chacune des interventions \_\_\_\_\_  
Qui est précis et pertinent \_\_\_\_\_  
Qui concerne autant les procédures que les résultats \_\_\_\_\_

12. L'enseignant.e vérifie la compréhension de ses étudiant.e.s...

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si non, aller à la Q.13

Par des exercices individuels \_\_\_\_\_

Par des exercices écrits en petits groupes \_\_\_\_\_

Par du travail fait par le groupe \_\_\_\_\_

Par des questions au groupe \_\_\_\_\_

Par des questions individuelles \_\_\_\_\_

13. Les étudiant.e.s sont disposés dans la classe en fonction de la méthodologie utilisée pour le déroulement du cours.

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

14. Les stratégies d'enseignement sont appropriées à la matière enseignée.

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

15. L'enseignant.e utilise différentes stratégies pour diversifier les apprentissages réalisés en classe notamment :

Enseignement magistral \_\_\_\_\_

Présentation de vidéos \_\_\_\_\_

Utilisation d'outils numériques \_\_\_\_\_

Classe inversée \_\_\_\_\_

Activités prétexte à débats ou échanges \_\_\_\_\_

Quiz \_\_\_\_\_

Jeux de rôle \_\_\_\_\_

Autres stratégies \_\_\_\_\_

16. L'enseignant.e utilise adéquatement le matériel pédagogique.

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

17. L'enseignant.e utilise une variété adéquate de matériel pédagogique pour accompagner les apprentissages.

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

COMMENTAIRES/REMARQUES

18. Les activités d'apprentissage
- a) ~~sont~~ contextualisées  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
  - b) sont pertinentes à l'élément de compétence de la leçon  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
  - c) comportent des directives qui sont clairement énoncées  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
  - d) comportent des résultats attendus clairement définis  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
19. Les consignes de l'enseignant.e pour réaliser des tâches en classe sont claires et pertinentes.  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
20. Les étudiant.e.s exécutent rapidement les consignes demandées par l'enseignant.e  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
21. Les relations enseignant.e-étudiant.e semblent globalement...
- Tendues \_\_\_\_\_
  - Impersonnelles \_\_\_\_\_
  - Détendues \_\_\_\_\_
  - Amicales \_\_\_\_\_
  - Chaleureuses \_\_\_\_\_
  - Professionnelles \_\_\_\_\_

COMMENTAIRES/REMARQUES

### C. PÉDAGOGIE SENSIBLE AU GENRE

22. Dans la réalisation des travaux d'équipes en classe, les garçons et les filles adoptent des rôles et des tâches équitablement répartis et pas nécessairement associée au genre.  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
23. Dans la réalisation des travaux d'équipes en atelier, les filles et les garçons adoptent des rôles et des tâches équitablement répartis et pas nécessairement associée au genre.  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_



24. La formation des équipes favorise une participation équitable des filles et des garçons.

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

25. La facilitation des activités par l'enseignant.e favorise de bonnes relations entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s, où l'enseignant.e est accessible et non autoritaire, de sorte que les étudiant.e.s, en particulier les filles, estiment pouvoir demander conseil et se sentent à l'aise de poser des questions.

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

26. Le temps de parole accordé aux garçons et aux filles est équitable

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

27. Il y a du renforcement positif réalisé par l'enseignant.e en lien avec les interventions des filles?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

28. Dans sa gestion de classe, l'enseignant.e favorise un espace sécuritaire pour les interventions des filles

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

29. Dans sa gestion de classe, l'enseignant.e adopte une attitude proactive pour favoriser la participation des filles (en les questionnant, en leur donnant des rôles de leader, etc.)

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

COMMENTAIRES/REMARQUES

**D. CLÔTURE DU COURS (les 5 dernières minutes)**

**COMMENTAIRES/REMARQUES**

30. L'enseignant.e fait une synthèse ou un retour sur le contenu de son cours...

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si non, aller à la Q.31

En reprenant les objectifs \_\_\_\_\_

En faisant une synthèse

du contenu \_\_\_\_\_

En questionnant les étudiant.e.s \_\_\_\_\_

En utilisant toute autre stratégie \_\_\_\_\_

31. L'enseignant.e situe les étudiants par rapport au contenu des prochains cours

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Si non, aller à la Q.32

En précisant le contenu à venir \_\_\_\_\_

En donnant étude, lecture et travaux \_\_\_\_\_

En distribuant des documents \_\_\_\_\_

En utilisant toute autre stratégie \_\_\_\_\_

32. L'enseignant.e termine son cours à l'heure prévue

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

APPENDICE E

PLAN DE SUIVI ET D'ÉVALUATION



Éducation pour emploi - ÉPE Tunisie Al-Najah

Projet # P006071

Plan de suivi et d'évaluation

Septembre 2020

## TABLE DES MATIÈRES

1.	<a href="#">Description du projet</a>	228
2.	<a href="#">L'approche générale en matière de Suivi et Évaluation (S&amp;E)</a>	230
2.1	<a href="#">Les objectifs du plan de S&amp;E</a>	231
2.2	<a href="#">Les composantes du plan de S&amp;E</a>	231
3.	<a href="#">Approche S&amp;E plus spécifique au projet: Gestion participative et Gestion axée sur les résultats (GAR)</a>	232
3.1	<a href="#">La démarche et l'approche participative</a>	232
3.2	<a href="#">La gestion axée sur les résultats (GAR)</a>	234
3.3	<a href="#">Une Stratégie de durabilité</a>	234
4.	<a href="#">Le projet et ses retombées</a>	235
4.1	<a href="#">Le Projet et la théorie du changement</a>	235
4.2	<a href="#">Description des résultats attendus et des extrants (Pascale)</a>	236
5.	<a href="#">Mise en œuvre du plan de S&amp;E</a>	240
5.1	<a href="#">Calendrier général des activités du plan de S&amp;E</a>	240
5.2	<a href="#">Calendrier des activités du plan de S&amp;E par indicateurs et résultats attendus</a>	241
A.	<a href="#">5.2.1 Ligne de base VS fin de projet</a>	251
B.	<a href="#">5.2.2 Mesures de suivi</a>	251
C.	<a href="#">5.2.3 Rôles et responsabilités reliés aux activités de S&amp;E</a>	252
5.3	<a href="#">INDICATEURS ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES</a>	255
5.4	<a href="#">Processus de suivi des indicateurs</a>	258
D.	<a href="#">5.4.1 Indicateurs du résultat ultime</a>	258
E.	<a href="#">5.4.2 Indicateurs des résultats intermédiaires et immédiats</a>	260
F.	<a href="#">5.4.3 Indicateurs des résultats immédiats</a>	265
5.5	<a href="#">GENRE, S&amp;E</a>	270
5.6	<a href="#">Validation des Données</a>	276
6.	<a href="#">Base de données</a>	277
7.	<a href="#">Rapports</a>	277
8.	<a href="#">Évaluation</a>	278
9.	<a href="#">ANNEXE 1 – Outils de collecte de données ( À faire)</a>	281

## Liste des acronymes

AFD	Agence française de développement
AMC	Affaires mondiales Canada
APBDH	Approche participative basée sur les droits humains
APC	Approche par compétences
AP	Agente de programme
APP	Agente principale de programme
AST	Analyse de situation de travail
BIT	Bureau International du Travail
4C	Centres de Carrières et de Certification des Compétences
CIC	Collèges et instituts canadiens
CICan	Collèges et instituts Canada
CMR	Cadre de mesure de rendement
CNFCE	Chambre Nationale des Femmes Chefs d'Entreprises
CNS	Commissions nationales sectorielles
CP	Comité de pilotage
CREDIF	Centre de Recherches, d'Études, de Documentation et d'Information sur la Femme (sous la tutelle du MFFES)
DGET	Direction Générale des Études Technologiques
DGRU	Direction Générale de la Rénovation Universitaire
ÉPE	Éducation pour l'emploi
EPS	Évaluations participatives
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
FC	Formation continue
GAR	Gestion axée sur les résultats
HSSE	Hygiène, la santé, la sécurité et l'environnement
INS	Institut national de la Statistique
ISET	Institut Supérieur des Études Technologiques
LCÉE	Loi canadienne sur l'évaluation environnementale
MAE	Ministère des Affaires Étrangères
MDICI	Ministère du Développement, de l'Investissement et de la Coopération internationale
MEFP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFFES	Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Séniors
ML	Modèle logique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation Internationale du Travail
PAIF	Politique d'aide internationale féministe
PAPIP	Programme d'Appui à la Formation et à l'Insertion Professionnelle
PI	Partenariat institutionnel
PIE	Processus d'intégration de l'environnement
PMOP	Plan de mise en œuvre du projet
PSI	Partenariat sectoriel institutionnel
PROJET	Éducation pour l'emploi – ÉPE Tunisie Al-Najah

PSEP	Plan de suivi et évaluation du projet
S&E	Suivi et évaluation
TdR	Termes de référence
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UCL	Unité de coordination locale
UTICA	Union Tunisienne de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat
VAE	Valorisation des acquis et des expériences

PROJET

## Liste des tableaux et des figures

<a href="#">Tableau 1 Région, localisation, département des ISET et secteurs</a> .....	228
<a href="#">Tableau 2 Bénéficiaires du réseau des ISET répartis par type de bénéficiaires</a> .....	230
<a href="#">Tableau 3 Modèle logique modifié du Projet</a> .....	238
<a href="#">Tableau 4 Calendrier des activités de S&amp;E par trimestres de l'année civile du AMC</a> ..	240
<a href="#">Tableau 5 Calendrier spécifique pour le S&amp;E des indicateurs spécifiques par trimestres de l'année civile de AMC</a> .....	241
<a href="#">Tableau 6 Rôles et responsabilités pour la collecte, la validation, l'analyse et la consignation de données</a> .....	252
<a href="#">Tableau 7 Cartographie des indicateurs en fonction des outils de collecte</a> .....	255
<a href="#">Tableau 8 Indicateurs sensibles au genre ou spécifiques dans le Cadre de mesure du rendement du Projet</a> .....	271

## Figures

Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.

## Description du projet

Depuis près d'une décennie, la Tunisie connaît une crise économique sans précédent marquée notamment par un taux de chômage élevé, particulièrement chez les jeunes femmes diplômées. Or, le projet Éducation pour emploi - ÉPE Tunisie Al-Najah désigné sous l'appellation de *Projet* dans ce document, contribue à travers ses différentes initiatives à faire face à cet enjeu et vise ultimement à accroître l'autonomie économique des jeunes Tunisiens, particulièrement celle des femmes, vivant dans les régions plus défavorisées du pays<sup>4</sup>.

D'une durée de quatre ans (2019-2023), le Projet soutient le développement d'une meilleure adéquation entre l'offre de formation des Instituts Supérieurs des Études Technologiques (ISET) et les besoins du marché du travail et d'emploi des jeunes Tunisiens. Ce projet s'articule sur deux axes qui impliquent la collaboration, l'engagement et le partage d'expertise des acteurs spécifiques.

Dans le premier axe, le Projet appuie la Direction Générale des Études Technologiques (DGET) et six ISET en particulier, dans le développement de licences co-construites suivant l'approche par compétences (APC) canadienne qui constitueront des voies de spécialisation adaptées aux exigences du milieu du travail dans des secteurs clés tels que l'agroalimentaire, l'écotourisme et les énergies renouvelables. Ces travaux visent six ISET de régions aux caractéristiques distinctes comme le présente le tableau 1 ci-dessous :

**Tableau 1 Région, localisation, département des ISET et secteurs**

Région	ISET	Départements	Secteurs	Population étudiante en 2018		
				Hommes	Femmes	Total
Nord-Ouest	Béja	Génie mécanique	Mécanique des engins agricoles	535	294	829
	Kef	Sciences économiques et gestion	Écotourisme /	583	611	1194
Centre-Ouest	Sidi Bouzid	Génie des procédés	Transformation des aliments	393	319	712
Sud-Ouest	Tozeur	Génie mécanique Génie électrique	Énergies renouvelables	299	190	489
	Kébili	Sciences économiques et gestion	Écotourisme /	96	183	279
Sud-Est	Médenine	Génie mécanique	Énergies renouvelables /	240	252	492

1. CIKAN, Plan de mise en œuvre, juillet 2019



Pour le développement de ces parcours de formation adaptés aux besoins du marché du travail, Collèges et instituts Canada (CICan) travaillera de concert avec les collèges et instituts canadiens (CIC) et les partenaires clés au niveau du gouvernement tunisien, des organismes employeurs et des associations d'entrepreneurs et d'entrepreneuses et de la société civile pour accroître les chances d'une intégration réussie des jeunes femmes au marché du travail en misant, d'une part, sur la formation en entrepreneuriat, la mise à niveau des compétences et l'accompagnement auprès des jeunes femmes et, d'autre part, en promouvant des stratégies pour favoriser le recrutement des femmes par les partenaires du secteur privé, pour des métiers surtout non traditionnels pour les diplômées.

Dans le second axe, le Projet soutient les stratégies mises en œuvre par la DGET et son réseau national de 25 ISET à accroître la capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et de développement des compétences des jeunes. Il fait la promotion de la bonne gouvernance du réseau des ISET et l'optimisation de la gestion des ressources de même que la promotion de la formation pédagogique et technique des enseignantes et des enseignants.

A cet effet, le réseau des ISET bénéficiera de façon particulière de formations dans les domaines suivants :

- 1) formation pédagogique sur l'APC incluant notamment l'ingénierie des programmes de formation suivant cette approche, le développement de stratégies pédagogiques pratiques pour l'apprentissage des savoir-faire et compétences essentielles (*Soft Skills*) et des outils d'évaluation adaptés à l'APC ;
- 2) formation pédagogique sur l'usage des Technologies de l'information et de la communication (TIC) aux fins d'enseignement ;
- 3) formation en pédagogie sensible au genre, i.e. le déploiement de stratégies pédagogiques qui prennent en compte les particularités des comportements et des attitudes des étudiantes en classe de même que leur processus d'apprentissage. Cette pédagogie sensible au genre vise à enrichir l'étendue des outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants pour favoriser une intégration scolaire et une réussite éducative maximale de l'ensemble des étudiants ;
- 4) formation en entrepreneuriat au féminin à partir d'un programme adapté au modèle tunisien;
- 5) instituts du leadership et du leadership au féminin pour les directeurs et directrices des ISET ;
- 6) formation en développement, en gestion et en évaluation de programmes développés selon l'APC pour les représentants des partenaires, les directions des ISET et leurs directions des études et des stages.

Enfin, à travers ce deuxième axe, le Projet mettra en œuvre des activités de sensibilisation et des campagnes promotionnelles sur l'équité et l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées.

Le projet bénéficiera directement à environ 1 881 apprenants pendant sa durée et bénéficiera indirectement à environ 27 745 apprenants du système de formation des ISET

si on tient compte cette fois des bénéficiaires indirect comme en témoigne le tableau 2 à la page suivante<sup>5</sup>. En effet, en matière de renforcement des capacités, environ cent-cinquante professionnels et directeurs ou directrices des ministères impliqués dans le projet bénéficieront d'un dialogue renforcé sur les politiques; un minimum de 45 directeurs ou directrices issus de 25 établissements de formation renforcera ses capacités de gestion et de gestion de programme d'études. Plus de 350 enseignant.e.s, dont 44% sont des femmes, constituant des cellules de formation initiale seront formés dans le cadre de partenariats avec les collèges canadiens et bénéficieront de formation sur l'APC, sur la pédagogie sensible au genre, sur les TIC aux fins d'enseignement, sur l'entrepreneuriat au féminin et les stratégies d'employabilité spécifiques aux femmes. Avec le temps, ces acteurs deviendront des multiplicateurs de bonnes pratiques pédagogiques et de gestion dans leurs régions respectives et viseront par leurs formations 1 500 enseignant.e.s. Le Plan de Suivi et Évaluation (S&E) s'assurera de la poursuite de cette portée par le projet jusqu'à ce que les activités du programme seront finalisées.

**Tableau 2 Bénéficiaires du réseau des ISET répartis par type de bénéficiaires**

Bénéficiaires DIRECTS				Bénéficiaires INDIRECTS			
		H	F			H	F
<b>Total APPRENANTS directs :</b>	1 881	1 037	844	<b>Total APPRENANTS indirects:</b>	27 745	14 825	12 920
<b>Total FORMATEURS et FORMATRICES directs :</b>	350	196	154	<b>Total FORMATEURS et FORMATRICES indirects</b>	1 500	840	660
<b>Total DIRECTEURS ou DIRECTRICES directs :</b>	45	40	5	<b>Total DIRECTEURS ou DIRECTRICES indirects :</b>	150	90	60
<b>Total EMPLOYEURS directs :</b>	138	83	55	<b>Total EMPLOYEURS ET COMMUNAUTÉS indirects :</b>	250	135	115
<b>Total PARTENAIRES directs :</b>	150	75	75	<b>Total COMMUNAUTÉS indirects</b>	261 750	139 865	121 885
<b>GRAND TOTAL :</b>	<b>2 564 bénéficiaires directs</b>			<b>GRAND TOTAL :</b>	<b>291 395 bénéficiaires indirects</b>		

Enfin, à travers ce deuxième axe, le Projet mettra en œuvre des activités de sensibilisation et des campagnes promotionnelles sur l'équité et l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées.

## L'approche générale en matière de Suivi et Évaluation (S&E)

Le présent document présente les principales composantes du plan de S&E qui sera mis en œuvre tout au long de la réalisation du Projet. Ce plan est destiné à être mis en œuvre à la fois par l'équipe de suivi du Projet, sous la direction de la directrice des partenariats

<sup>5</sup> ADVISEM, Rapports des données, juin 2020

internationaux et la supervision de l'agente principale du programme (APP), notamment par l'agente de programme et les membres de l'Unité de coordination locale (UCL). Par ailleurs, les CIC et ISET mettant en œuvre des partenariats institutionnels (PI) contribueront grandement à la collecte de l'information et à la transmission des données. D'autres partenaires tunisiens pourront également être appelés à y contribuer. Le plan de S&E sert ainsi de cadre de référence pour déployer les outils de collecte d'information permettant de mesurer les progrès vers l'atteinte des résultats visés et présentés dans le Cadre de mesure de rendement (CMR) du projet.

### **Les objectifs du plan de S&E**

Les objectifs principaux du plan de S&E sont de :

- fournir un cadre de S&E global et commun comprenant des indicateurs de rendement pour lesquels une collecte des données et leur analyse est requise ;
- fournir un outil de suivi permettant à chacune des personnes qui partagent la responsabilité de colliger des données, de les analyser et de les rapporter à AMC de saisir la tâche qui lui revient et le calendrier de réalisation de cette tâche;
- faciliter la mesure des progrès des activités, des interventions et des résultats du projet ;
- faciliter le « déploiement » des extraits et des résultats communs dans les six ISET qui mettent en œuvre des partenariats sectoriels institutionnels (PSI) et pour l'ensemble du réseau des ISET, à l'aide d'un ensemble commun d'indicateurs de mesure du rendement et d'outils de collecte de données ;
- fournir un cadre pour les rapports sur les opérations et les rapports annuels sur les résultats, de même que pour le rapport final sur les résultats et les opérations soumis à Affaires mondiales Canada (AMC) ;
- guider l'élaboration de plans de travail annuels par une vision commune et partagée promouvant l'atteinte efficace des extraits et des résultats attendus, à l'aide des indicateurs pertinents.

### **Les composantes du plan de S&E**

Le plan de S&E du Projet (PSEP) comporte six parties qui se déclinent ainsi :

- G. Description de l'approche utilisée pour orienter les activités de S&E
- H. Théorie du changement et cadre de résultats du projet (disponible dans le Plan de mise en œuvre du projet (PMOP)) - Cette section décrit le modèle logique (ML) (représentation visuelle du projet) avec les énoncés de résultats actuels
- I. Mise en œuvre du cadre de S&E - Cette section décrit :
  - i. le calendrier du projet et calendrier annuel des principales activités de S&E, en particulier le calendrier de collecte des données pour chaque indicateur ;
  - ii. les rôles et responsabilités des activités de S&E en tenant compte des informations relatives aux rôles et responsabilités établies dans le CMR ;

- iii. le regroupement des indicateurs et les outils ;
- iv. la stratégie de suivi de chaque indicateur de résultat (fiches de référence des indicateurs) ;
- v. les considérations de genre et de suivi ;
- vi. l'assurance de la qualité des données ;
- vii. Comment les données doivent être stockées (base de données) ;
- viii. La stratégie de rapport, et enfin ;
- ix. Les évaluations internes et externes ;
- J. Modalités de stockage de données
- K. La stratégie du rapport
- L. Les évaluations internes et externes

Ces parties sont intégrés au présent document. Ce plan sera accompagné d'un calendrier pour chacune des années d'opération qui se retrouveront en annexe.

## **Approche S&E plus spécifique au projet: Gestion participative et Gestion axée sur les résultats (GAR)**

Le PSEP du projet mettra l'emphase sur la gestion participative pour atteindre les résultats attendus. Ainsi, il apparait important pour reprendre l'image du PMOP que nos partenaires soient *assis dans le siège du conducteur*. Cela signifie qu'ils deviennent responsables des orientations et des choix qui doivent être faits suivant certains critères propres aux priorités canadiennes. CICan agit comme partenaire et conseiller dans ce processus laborieux, transparent et selon les principes de bonne gouvernance. Toutefois CICan étant l'agence d'accompagnement pour la mise en œuvre, et, à ce titre, est responsable et imputable de l'atteinte des résultats.

### **La démarche et l'approche participative**

L'approche participative est un mode de gestion permettant d'utiliser le potentiel créatif de tous les partenaires aux différentes étapes du processus décisionnel et du déroulement du Projet. Cette approche, à tous les niveaux, est primordiale au développement et à la mise en œuvre du Projet. La gestion du Projet sera guidée par cette approche tout comme elle le sera également par les principes et stratégies de mise en œuvre clés suivants en vue d'assurer la réalisation des résultats escomptés:

- *Consultation des parties prenantes et approche participative dans la prise de décision*: Promouvoir la participation des parties prenantes tout au long du cycle de planification et de mise en œuvre du Projet pour en assurer l'adhésion et l'appropriation ainsi qu'une compréhension réaliste des enjeux et défis.

- *Renforcement des capacités* : Le renforcement des capacités des partenaires locaux assurera l'assimilation pratique des bénéfices prévus résultant de la coopération technique et de la durabilité des résultats.
- *Réponse au contexte local*: répondre aux besoins et aux attentes des partenaires d'exécution contribuera à la réussite du Projet.
- *Assurance de la qualité*: le suivi de la performance de toutes les composantes du Projet sera un outil majeur pour assurer la qualité des produits livrables tout au long de la mise en œuvre du Projet. Cela permettra aussi d'identifier les facteurs susceptibles d'entraver l'avancement de ce Projet et sa capacité à introduire les mesures appropriées de manière opportune.
- *Culture d'apprentissage du programme*: une organisation ou un projet véritablement efficace incarne les concepts d'apprentissage institutionnel. Ce Projet permettra de documenter l'apprentissage et de le diffuser parmi les participants. Les parties prenantes de ce Projet apprendront les uns des autres comment aborder les problèmes aux niveaux local, national, industriel et institutionnel et partageront les leçons tirées et les meilleures pratiques.
- *Imputabilité*: L'accord de contribution signé entre CIGCan et le gouvernement du Canada dans le cadre de la mise en œuvre du Projet rend CIGCan imputable de fonds publics canadiens. Les contributions en nature apportées par CIGCan, ainsi que par les collègues et instituts membres de CIGCan qui participeront à ce Projet, constituent une forme d'imputabilité face au Projet. Du côté canadien, CIGCan s'assure de respecter toutes ses obligations contractuelles et les faire respecter à ses membres ainsi qu'aux consultants impliqués dans le Projet.
- *Transparence*: Les critères et le processus de sélection sont faits dans la transparence et la bonne gouvernance.
- *Durabilité*: la durabilité de l'initiative incluant les interventions sera évaluée par la capacité des institutions à supporter les programmes de formation améliorés, le renforcement des capacités professionnelles des directions et des enseignants et par la collecte et la dissémination des informations et des bonnes pratiques.

En somme, tout au long du Projet, CIGCan adoptera une stratégie de gestion participative pour promouvoir la bonne gouvernance dans le cadre de ce Projet. La DGET et ses ISET de même que les autres acteurs du Projet seront des responsables efficaces dans la promotion, la transparence, la responsabilité et l'accès équitable aux ressources et aux services pour les femmes et les hommes en mettant une attention plus spécifique pour les femmes.

## **La gestion axée sur les résultats (GAR)**

Suivant les attentes d'AMC dans la conduite des programmes, la GAR fait partie intégrante de l'intervention dans tous les projets sous la responsabilité de CICan. Le CMR tient compte des principes de cette stratégie de gestion. Ce CMR découle directement du modèle logique cité plus haut. Le suivi du rendement du Projet est prévu tous les semestres et une fois l'an, une estimation du niveau d'atteinte des résultats étant présentée dans le cadre des rapports annuels et semestriels. À ces étapes, les correctifs, s'il y a lieu, seront apportés et un réaligement sera fait en fonction du ML.

Le Projet mise sur l'application d'un processus d'intervention favorisant l'identification d'activités en fonction des résultats escomptés ainsi que des besoins identifiés et des attentes exprimées par les partenaires. Sur la base des nouvelles informations produites et recueillies suite à la réalisation des activités prévues dans le PMOP, d'autres activités pourront être ajoutées si elles représentent un gage de succès à l'atteinte des résultats. Certaines pourraient également être retranchées si les conditions le demandent.

## **Une Stratégie de durabilité**

Les résultats associés à la durabilité dépendent principalement de l'implication et de l'adhésion des parties prenantes. Ce Projet a été conçu selon une approche participative afin de donner aux partenaires le maximum d'opportunités d'implication, non seulement dans la phase d'exécution mais surtout dans la conception elle-même du Projet afin d'assurer sa pertinence aux besoins locaux et aux priorités du partenaire principal.

L'implication des parties prenantes du Projet a été facilitée grâce à de nombreuses consultations organisées par le Projet durant les phases de conception et de démarrage. Cette implication continuera d'être encouragée durant la phase de mise en œuvre du Projet, à travers la planification commune et la participation active des partenaires stratégiques dans le Comité de pilotage (CP) et le Comité directeur.

Au-delà de la collaboration continue des parties prenantes et de leurs implications, le Projet travaillera avec les partenaires institutionnels locaux et nationaux pour développer des stratégies additionnelles de durabilité afin de rehausser la continuité et la prise en charge des initiatives et services implantés durant la durée du Projet. Le Projet introduira l'usage d'outils, de procédures et de systèmes pouvant être adoptés et adaptés par les partenaires pour leur propre usage pendant et après le Projet par l'intermédiaire de partenariats avec les instituts et de consultations au niveau national.

De plus, les activités de formation et d'appui qui s'effectueront auprès des ISET prenant part aux partenariats institutionnels sectoriels, lesquels ont pour but le développement et la mise en œuvre de licences co-construites selon l'APC, susceptibles de soutenir l'employabilité des jeunes diplômées en particulier, le seront suivant l'objectif qu'il y ait, pendant et à la suite du Projet, une démultiplication des bonnes pratiques dans d'autres établissements et dans d'autres secteurs de production. Le tout permettra de renforcer les

capacités dans l'ensemble du réseau afin de mettre en œuvre des programmes de formation soutenant l'employabilité des diplômées et des diplômés et répondant aux besoins du marché du travail de leur propre région. Les formations en leadership et en développement et gestion de programmes dispensées aux administrateurs du réseau des ISET de même que celles en pédagogie aux enseignants du même réseau aideront à assurer une durabilité des résultats aux niveaux des institutions locales ou ministérielles. En ce sens, l'approche de la GAR est une composante essentielle pour assurer que ces savoir-faire et produits puissent s'ancrer dans la culture des institutions partenaires.

Somme toute, le plan de S&E tiendra compte de ces trois préoccupations qui consistent les assises de notre approche, la gestion participative, la GAR et la durabilité, tout au long de la réalisation du Projet.

## Le projet et ses retombées

### Le Projet et la théorie du changement

La théorie du changement, cadre théorique priorisé par l'AMC, permet d'établir les liens nous permettant de mieux comprendre comment, par les intrants mobilisés par le projet et les activités qui y sont prévues, les résultats seront porteurs de changements observables. Le PSEP vise à témoigner de l'évolution de ces résultats. À partir du CMR, du ML du Projet qui fait état des résultats et extrants attendus, du registre de gestion des risques à considérer et de leurs mesures d'atténuation le PSEP validera si la démarche proposée par le Projet est réellement inscrite dans cette perspective théorique de changement. Dans cette optique, il nous faut poser les points d'ancrage sur lesquels devraient s'opérer le changement.

Malgré une histoire contemporaine de la Tunisie assez élogieuse au chapitre législatif en matière de l'égalité entre les sexes, soulignée notamment sur la scène internationale à titre de pays précurseur pour la défense de ces droits dans le monde arabe et musulman, l'intégration des femmes au marché du travail reste un défi important. Si, en effet, le pays a su se démarquer par l'intégration de l'égalité entre les sexes un rapport publié par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2018 intitulé « La participation des femmes à la prise de décision dans l'administration publique en Tunisie », propose plusieurs recommandations pour favoriser une plus grande participation des femmes dans la prise de décision, celles-ci touchent notamment les questions de recrutement dans la fonction publique, la question de la parité qui devrait y être associée, l'accès à la formation, la conciliation entre vie professionnelle et vie privée, le harcèlement sexuel et le manque de statistiques basées sur le genre.<sup>6</sup> Les constats énoncés par les différentes organisations internationales confirment, à plusieurs égards, les dimensions obligatoires prises en compte dans le déploiement du Projet.

Ainsi, notons les prémisses de bases du Projet qui visent précisément la question de l'accès à de la formation adaptée pour les femmes diplômées pour favoriser leur insertion en emploi ou le démarrage d'une entreprise et la question de la conciliation vie professionnelle et vie privée, par le biais de la question de la diversité des genres en entreprises. En adoptant une approche systémique éprouvée par CIGan dans le cadre de projets ÉPE dans différents pays africains notamment, la question de l'intégration et de l'application ou du développement des politiques et des normes institutionnelles nationales visant l'équité et l'égalité des chances est toujours la base à partir de laquelle les projets se conçoivent et se déploient par la suite. En abordant ainsi l'ancrage des initiatives internationales, CIGan pose l'approche systémique du modèle ÉPE qui positionne le respect des droits humains dans la réalité du pays. La démarche est toujours ancrée dans un processus partenarial participatif et inclusif qui vise la concertation en vue de la mise en application d'actions permettant de faire vivre concrètement les cadres législatifs en place et par conséquent les questions qui y sont liées, dont celle du genre. C'est ainsi que les mécanismes institutionnels en place abordant les questions relatives au harcèlement sexuel et à la violence conjugale, la documentation statistique basée sur le genre, la participation des femmes à tous les processus consultatifs et aux prises de décisions se retrouvent en amont de l'approche préconisée et sont considérés comme partie intégrante de la démarche du Projet.

En somme, la volonté du Projet, tel que conçu initialement en collaboration avec ses partenaires, stipule donc qu'à travers un appui aux réformes gouvernementales pour le secteur éducatif en Tunisie et à partir des outils législatifs présents dans le pays aux égards de l'égalité des sexes, qu'il sera possible de contribuer de façon significative à l'autonomisation économique des jeunes, en particulier des femmes marginalisées vivant dans les régions défavorisées, par la mise en place de mécanismes appuyant une meilleure adéquation de la formation avec le marché de l'emploi et une amélioration de l'équité et de l'égalité des chances pour les femmes diplômées.

### **Description des résultats attendus et des extrants (Pascale)**

Le PSEP consiste essentiellement à travers ses différentes activités à l'atteinte des résultats suivants :

- **RÉSULTAT ULTIME :** *1000 Accroître l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement celle des femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays.*

L'atteinte de ce résultat se décline en deux résultats intermédiaires et trois résultats immédiats.

- **RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES**

- *1100 une meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie*



Ce résultat intermédiaire fait appel à deux résultats immédiats. En effet, Une meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes (1110) et une meilleure collaboration entre les ISET, l' Union Tunisienne de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat (UTICA) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations répondant aux besoins des entreprises (1120) contribueront tous deux à améliorer l'adéquation recherchée entre l'offre de formation et les besoins en emploi. Le secteur de l'éducation tirera ainsi profit des collaborations que le Projet veut renforcer entre lui et les entreprises et associations qui les représentent et les regroupements et associations qui représentent les femmes afin de mieux répondre aux défis d'intégrer les jeunes diplômées au marché de l'emploi.

- *1200 une amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur*

Ce résultat intermédiaire implique l'atteinte de ce résultat immédiat : un accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée dans des secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris par un programme d'Entrepreneuriat au féminin (1210) est ciblé particulièrement en vue de soutenir une amélioration de cette équité et égalité des chances en emploi pour les diplômées. Les moyens mis en œuvre pour ce faire s'articuleront autour des actions qui seront menées auprès du réseau des ISET, lesquelles actions sont ci-après présentées.

Enfin, dans la poursuite de ces résultats, toutes Les actions menées en vue d'améliorer la capacité institutionnelle du réseau des 25 ISET s'articulera autour de deux axes : l'appui déployé auprès de l'ensemble des enseignants et directeurs des 25 ISET et la mise en place de partenariats institutionnels sectoriels auprès de six ISET. Le modèle logique qui est aussi accompagné du CMR, aux pages suivantes, présentent de façon synthétique l'ensemble des résultats attendus et les modalités de collecte de données dans la réalisation de ce projet .

**Tableau 3 Modèle logique modifié du Projet**

<b>Résultat Ultime</b>	<b>1000</b> Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays		
<b>Résultats intermédiaires</b>	<b>1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie		<b>1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur
<b>Résultats immédiats</b>	<b>1110</b> Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes	<b>1120</b> Meilleure collaboration entre les ISET, l'UTICA et le MESRS dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations répondant aux besoins des entreprises	<b>1210</b> Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin
<b>Extrants</b>	<b>1111</b> Programmes pédagogiques techniques modernisés en réponse au marché de l'emploi en tenant compte des spécificités du genre	<b>1121</b> Mécanisme de consultation entre les ISET et employeurs mis en place	<b>1211</b> Programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte des spécificités de genre
	<b>1112</b> Enseignants et enseignantes des ISET formés sur le plan technique et pédagogique en tenant compte des spécificités du genre ainsi qu'en TIC	<b>1122</b> Bureaux des relations avec les entreprises implantées au sein des ISET partenaires.	<b>1212</b> Programme ou module en entrepreneuriat au féminin offert dans les ISET partenaires
	<b>1113</b> Formations de courte durée et spécialisées offertes en réponse aux besoins de l'emploi dans les régions en tenant compte des spécificités du genre	<b>1123</b> Comité formation/emploi dans chaque ISET partenaire créé	<b>1213</b> Stratégie identifiant les voies de sorties potentielles des femmes à l'égard des secteurs prioritaires, élaborée et mise en œuvre
	<b>1114</b> Centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés en fonction des secteurs porteurs d'emploi	<b>1124</b> Campagne de valorisation de la formation technologique <sup>7</sup> auprès de la collectivité élaborée et mise en œuvre	<b>1214</b> Activités de sensibilisation auprès de la collectivité sur l'équité/l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées, dans les secteurs à fort potentiel, réalisées dans les ISET partenaires
	<b>1115</b> Directeurs et directrices des ISET formés en leadership en tenant compte des spécificités du genre	<b>1125<sup>8</sup></b> Comités de révision des programmes constitués et ses membres formés selon l'APC	<b>1215</b> Campagne de sensibilisation lancée sur l'intégration de la diversité du genre en entreprise en collaboration avec la CNFCE et l'UTICA

<sup>7</sup> Suivant une demande du partenaire principal de ce projet, et afin de tenir compte des appellations différenciées propres à la Tunisie, il est requis de référer à la *formation technologique* comme celle étant offerte dans les ISET, et non pas une *formation professionnelle et technique* tel que mentionné dans le Modèle logique déposé antérieurement.

<sup>8</sup> Le résultat lié à l'extrant 1125 a été modifié afin de tenir compte de l'incapacité du Projet de constituer des Tables sectorielles de concertation. Le Projet appuiera plutôt la constitution de Comités de révision des programmes dont les membres en provenance du MESRS et du secteur productif seront formés à la méthodologie de l'Approche par compétences.

	<b>1116</b> Modèle de reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) révisé et livré aux bénéficiaires en tenant compte des spécificités du genre	<b>1126</b> Activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes	<b>1216</b> Ententes signées entre les ISET et les regroupements féminins
			<b>1217</b> Campagne de valorisation sur le recrutement des jeunes diplômées des ISET partenaires lancée

PROJET

## Mise en œuvre du plan de S&E

Pour s'assurer de l'atteinte des résultats souhaités, de leur qualité et de leur pertinence, un plan de S&E a été élaboré. La mise en œuvre du plan de S&E se décline en deux volets intimement reliés : l'un de suivi qui suppose une surveillance systématique de la poursuite des extrants et l'autre, celui de l'évaluation qui fait appel à diverses formes de collecte de données et d'outils d'évaluation pour mesurer les progrès réalisés par le projet.

### Calendrier général des activités du plan de S&E

**Tableau 4 Calendrier des activités de S&E par trimestres de l'année civile du AMC**

(1 = 1<sup>er</sup> avril au 30 juin // 2 = du 1<sup>er</sup> juillet au 30 septembre // 3 = du 1<sup>er</sup> octobre au 31 décembre // 4 = du 4 janvier du 1<sup>er</sup> au 31 mars)

Activités	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	
1.0 Élaboration du Plan de mise en œuvre																			
1.1 Embauche d'une firme en charge de la ligne de base (Advisem)																			
1.2 Rédaction du PMOP																			
1.3 Étude et analyse de données (base de données réalisée para ADVISEM)																			
1.4 Étude et stratégie d'analyse en genre et élaboration d'un plan																			
2.0 Élaboration du plan de S&E																			
2.1 Conception et le prétest des instruments, collecte																			
2.2 Renforcement des capacités en matière de S&E																			
3.0 Suivi des progrès et de l'atteinte des résultats attendus																			
3.1 Collecte, analyse des données sur les indicateurs du CMR à AMC																			
3.2 Soumettre un rapport d'étape technique (Rapport de mi-année attendu le 15 novembre)																			
3.3 Soumettre un rapport d'étape technique (rapport annuel attendu le 15 mai)																			
3.4 Autoévaluation participative																			
3.5 Évaluation finale <sup>9</sup>																			
3.6 Analyse et suivi des données en égalité des genres																			
4.0 Rédaction du rapport final																			
4.1 Élaboration et diffusion d'histoires de réussite, de bonnes pratiques et de leçons apprises																			

<sup>9</sup>Collecte de données pour les indicateurs de niveau supérieur.

## Calendrier des activités du plan de S&E par indicateurs et résultats attendus

**Tableau 5 Calendrier spécifique pour le S&E des indicateurs spécifiques par trimestres de l'année civile de AMC**

(1 = 1<sup>er</sup> avril au 30 juin // 2 = du 1<sup>er</sup> juillet au 30 septembre // 3 = du 1<sup>er</sup> octobre au 31 décembre // 4 = du 4 janvier du 1<sup>er</sup> au 31 mars)

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<b>Résultat ultime</b>																						
Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays																						
1. Perception des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET sur leur qualité de vie																					Enquête auprès des diplômé.e.s (outil1)	CICan_UCL
2. Revenu médian et moyen des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET, ventilé par sexe, programme et région																					Enquête auprès des diplômé.e.s (outil1)	CICan-ULC
<b>Résultats intermédiaires 1100 : Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie</b>																						
3. Taux de placement des techniciens et techniciennes diplômés des ISET en deçà de 6 mois après leur graduation dans leur secteur d'étude, ventilé par programme, sexe et région																					Enquête auprès des diplômé.e.s (outil1)	CICan-UCL
4. % des enseignants formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, par programme, sexe et région																					Outil de révision du plan de cours du programme de formation (outil 7) et outil d'observation en classe	CICan CIC :A.02
5. Perception des employeurs sur l'adéquation des programmes de formation technique avec leurs besoins, par secteur, sexe et région																					Enquête auprès des employeurs (outil 2)	CICan UCL CIC B.01 à 0.6
<b>Résultats intermédiaires 1200 : Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur</b>																						
6. Ratio des gradués des ISET h/f qui sont chefs d'entreprise (incluant les																					Enquête auprès des diplômé.e.s (outil 1)	CICan -ULC



Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
XX. % de F prenant part aux décisions institutionnelles																					Compilation de données	CICAN
<b>Résultat immédiat 1210 : Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation continue de courte durée dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin</b>																						
14. Nombre de jeunes femmes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel dans les centres 4C, par programme et région																					Outil de suivi de données(Outil 8)Examen de documents	CICan ISET CIC : A.01 CIC : B.01 à B.06
15. Ratio H/f inscrits dans les programmes de formation ciblés par l'EPOE Tunisie Al-Najah																					Outil de suivi de données(Outil 8) Examen de documents	CICAN-UCL
<b>Extrant 1111 Programmes pédagogiques techniques modernisés en réponse au marché de l'emploi en tenant compte des spécificités du genre</b>																						
16. Nombre de programmes élaborés, révisés et co-construits selon l'approche par compétences dans le réseau des ISET																					Analyse du rapport d'évolution Statistiques officielles comparées	CICan ISET MESRS CIC. B.01 à B.06
XX. Nombre de licences développées selon l'APC en prenant en compte les dimensions du genre																					Examen de documents	CICan ISET MESRS
XX. Nombre d'analyses de situation de travail recueillant les perceptions des employeurs quant à l'employabilité des femmes diplômées réalisées																					Examen de documents	CICan ISET
XX. % des femmes participant aux consultations régionales quant aux dimensions qui touchent les programmes, par ISET et par secteur																					Compilation de données	CICan ISET
<b>Extrant 1112 Enseignants et enseignantes des ISET partenaires formés sur le plan technique et pédagogique en tenant compte des spécificités du genre ainsi qu'en TIC</b>																						
17. Nombre et % des enseignants/es des ISET partenaires formés à l'élaboration, la révision et la co-construction des programmes de formation selon l'APC																					Compilation de données	CICan- ISET MESRS CIC :A.01 CIC B.01 à B.06

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
18. Nombre et % des enseignants et d'enseignantes des ISET partenaires qui ont reçu de la formation pédagogique																					Compilation de données	CICan ISET MESRS CIC :A.01 CIC B.01 à B.06
XX. Nombre d'enseignant.e.s référents formés sur la pédagogie orientée sur le genre																					Compilation de données	CICan ISET MESRS
XX. % de femmes faisant partie du groupe d'enseignant.e.s référents XX. Existence d'un soutien continu offert par l'équipe canadienne aux enseignant.e.s référents au moment de la duplication des formations dans le réseau																					Compilation de données  Examen de documents	CICan ISET MESRS  CICan ISET MESRS
<b>EXTRANT 1113 Formations de courte durée et spécialisées offertes en réponse aux besoins de l'emploi dans les régions en tenant compte des spécificités du genre</b>																						
19. Nombre de formations offertes																					Compilation de données	CICan ISET MESRS CIC :A.02 CIC B.01 à B.06
XX .Nombre de formations de courte durée et spécialisées développées selon l'APC en réponse aux besoins des femmes et en prenant en compte les dimensions du genre																					Examen de documents	CICan ISET MESRS
<b>EXTRANT 1114 Centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés en fonction des secteurs porteurs d'emploi</b>																						
20. Nombre de centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés																					Observation du nombre de centres d'excellence implantés	CICan ISET MESRS CIC B.02, B.03, B.04
XX. % de femmes prenant part aux activités des centres d'excellence, par																					Compilation de données	CICan ISET



Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
ISET pour le programme ciblé, % enseignantes, % étudiantes																						MESRS
XX. Nombre d'ateliers sectoriels sur le développement et l'implantation des Centres d'excellence offerts dans le cadre du Forum annuel																					Examen de documents	CiCan
<b>EXTRANT 1115</b> Directeurs et directrices des ISET ont été formés en leadership en tenant compte des spécificités du genre																						
21. Nombre des directeurs et directrices des ISET formés en leadership																					Étude comparative de rapports	CiCan- UCL ISET MESRS
XX. Nombre de formations offertes adaptées aux besoins des gestionnaires, incluant l'utilité et la pertinence de mettre en place des politiques et/ou des dispositifs internes favorisant l'égalité des chances																					Examen de documents	CiCan
XX Nombre de formations offertes adaptées aux besoins des femmes gestionnaires																					Examen de documents	CiCan
XX. Nombre de formations offertes à un groupe de formateurs et formatrices tunisiens en leadership au féminin																					Examen de documents	CiCan
<b>EXTRANT 1116</b> Modèle de reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) pilote développé et livré aux bénéficiaires en tenant compte des spécificités du genre																						
22. Existence d'un modèle de reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) pilote développé et livré aux bénéficiaires																					Entrevues et rapports techniques	CiCan_ULC ISET MESRS CIC :A.02
XX. % de femmes bénéficiaires du projet-pilote en reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) en transformation des aliments																					Compilation de données	CiCan ISET MESRS
XX. Nombre d'ateliers sur le projet-pilote en reconnaissance des acquis et des expériences offerts dans le cadre du Forum annuel																					Examens de documents	CiCan ISET MESRS
<b>EXTRANT 1121</b> Mécanisme de consultation entre les ISET et employeurs mis en place																						

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
23. Nombre de programmes de formation co-construits selon l'approche par compétences en collaboration avec les entreprises tunisiennes																					Examen de documents	CICan ISET UTICA MESRS CIC : B.01 à B.06
<b>EXTRANT 1122 Bureaux des relations avec les entreprises sont implantés au sein des ISET partenaires</b>																						
24. Nombre d'ISET partenaires qui comptent un Bureau des relations avec les entreprises																					Examen de documents	CICan ISET UTICA CIC:A.01
XX . Nombre d'ententes de partenariat pour le placement en stage des étudiantes et des étudiants																					ExameTS DES isETSCn de documents	CICan
XX. Nombre d'ateliers sur l'implantation des Bureaux des relations avec les entreprises offerts dans le cadre du Forum annuel																					Examen de documents	CICan ISET UTICA
<b>EXTRANT 1123 Comité formation/emploi dans chaque ISET partenaires crée</b>																						
25. Nombre d'ISET partenaires ayant créé un comité formation-emploi																					Outil d'Évaluation des partenariats institutionnels (outil 5)	CICan ISET UTICA CIC: B.01 à B.06
XX. % de femmes faisant partie des comités formation/emploi, par ISET, par secteur																					Compilation des données	CICan ISET UTICA
<b>EXTRANT 1124 : Campagne de valorisation de la formation technologique auprès de la collectivité est élaborée et mise en œuvre</b>																						
26. Nombre de campagnes de valorisation de la formation technologique auprès de la collectivité élaborées																					Étude des rapports d'activités	CICan-UCL ISET MESRS
27. Nombre de campagne de valorisation de la formation technologique auprès de la collectivité mise en œuvre																					Étude des rapports d'activités	CICan-ULC ISET MESRS
XX Nombre de journées d'information sur les six nouvelles licences auprès des																					Examen des documents	CICan ISET

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
élèves de lycées ou des diplômé.e.s chômeuses et chômeurs organisés																						
<b>EXTRANT 1125</b> Comités de révision des programmes constitués et ses membres formés selon l'APC																						
28. Nombre de membres (F/H) des comités formés à la méthodologie de l'APC																					Étude des rapports d'activités des tables sectorielles de concertation	CICan ISET MESRS CIC : A.01
<b>EXTRANT 1126</b> : Activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes																						
29. Nombre d'activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes																					Analyse des rapports des ISET Entrevues	CICan ISET-UTICA CIC : A.01 CIC : B.01 à B.06
<b>EXTRANT1211</b> Programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte des spécificités de genre																						
30. Nombre et % de programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte du genre disponibles																					Compilation des données-Étude comparative des statistiques officielles	CICan ISET - INS UTICA CIC : A.01 CIC : B.01 à B.06
XX. Nombre d'ateliers sectoriels sur le développement des licences selon l'APC prenant en compte les dimensions du genre offerts dans le cadre du Forum annuel																					Examen des documents	CICan
<b>EXTRANT 1212</b> Programme ou module en entrepreneuriat au féminin est offert dans les ISET partenaires																						
31. Nombre d'ISET partenaires offrant un programme ou un module en entrepreneuriat au féminin																					Analyse des rapports des collèges -Étude comparative des statistiques officielles	CICan ISET MESRS CNFCE-INS CIC : A.01
XX . Nombre d'enseignant.e.s formés sur les <i>soft skills</i>																					Compilation des données	CICan

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
XX.% de femmes faisant partie du groupe d'enseignant.e.s formés sur <i>soft skills</i>																					Compilation des données	CICan
XX. Nombre d'enseignant.e.s formés en entrepreneuriat au féminin																					Compilation des données	CICan
XX ,% de femmes faisant partie du groupe d'enseignant.e.s formés en entrepreneuriat au féminin																					Compilation des données	Coican
XX. Existence d'un Guide de soutien à l'employabilité des femmes diplômées																					Compilation des données	CICan ISET MESRS
XX. Existence d'une cartographie nationale et régionale des organismes d'appui et de soutien financier en entrepreneuriat																					Examen des documents	CICan MESRS CNFCE
XX Nombre d'ententes de partenariat signée avec des institutions de financement régionales, favorisant l'accès des jeunes diplômées des ISET partenaires aux services d'appui financier et d'encadrement																					Examen des documents	CICan ISET
XX Nombre d'ateliers de travail sur l'intégration de la composante genre dans les services offerts par les organismes d'appui à l'entrepreneuriat et les institutions de financement mis en œuvre dans le cadre du Forum annuel																					Examen des documents	CICan
<b>EXTRANT 1213</b> Stratégie identifiant les voies de sorties potentielles des femmes aux égards des secteurs prioritaires est élaborée et mise en œuvre																						
32. Existence d'une stratégie par le comité directeur																					Analyse des procès-verbaux du comité directeur AST	CICan-UCL ISET Comité directeur du projet CIC : B.01 à B.06 Infos infos supplémentaires :AST

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
33 .Nombre d'ISET et de partenaires qui appliquent les axes de la stratégie																					Compilation de données	CICan- UCL ISET+ 3 partenaires ISET Comité directeur du projet-
XX. Nombre d'analyses de situation de travail établissant les voies de sorties en emploi plus porteuses pour les femmes réalisées																					Examen des documents	CICan ISET
XX. Nombre d'analyses de situation de travail établissant les voies de sorties en entrepreneuriat plus porteuses pour les femmes réalisées																					Examen des documents	CiCan ISET
XX. Réalisation d'une étude en genre relevant les obstacles structurels et socio-culturels rencontrés en particulier par les diplômées des ISET																					Examen des documents	CICan Comité de pilotage
XX Adoption d'un plan d'action en genre																					Examen des documents	CICan Comité de pilotage
XX Nombre de stratégies locales, régionales ou sectorielles inclusives du genre sont proposées et intégrées aux plans de travail																					Examen des documents	CICan ISET MESRS
XX Organisation d'une Conférence sur l'employabilité des femmes																					Examen des documents	CICan MFFES CNFCE UTICA
<b>EXTRANT 1214</b> Activités de sensibilisation auprès de la collectivité sur l'équité et l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées, dans les secteurs à fort potentiel, sont réalisées dans les ISET partenaires																						
34. Nombre d'activités de sensibilisation réalisées dans les ISET sur l'équité et l'égalité en emploi																					Analyse de rapports des ISET partenaires et des rapports d'activités	CICan-ISET INS-UTICA CIC : B.01 à B.06
<b>EXTRANT 1215</b> Campagne de sensibilisation sur l'intégration de la diversité du genre en entreprise en collaboration avec la Chambre nationale des femmes chefs d'entreprises et de l'UTICA																						

Indicateurs	2019-20				2020-21				2021-22				2022-23				2023-24				Outil	Responsable
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
35. Nombre de campagnes de sensibilisation en entreprises																					Analyse des rapports d'activités	CICan –UCL INS MF UTICA CNFCE
<b>EXTRANT 1216</b> Ententes signées entre les ISET et les regroupements féminins																						
36. Nombre d'ententes signées entre les ISET et les regroupements féminins																					Revue des ententes signées	CICan ISET CIC : B.01 à B.06
<b>EXTRANT 1217</b> Campagne de valorisation sur le recrutement des jeunes diplômées des ISET partenaires est lancée																						
37. Nombre de campagne de valorisation sur recrutement																					Analyse des rapports d'activités	CICan – UCL ISET UTICA
H = Hommes, F = Femmes, N-O = Nord-Ouest, C-O = Centre-Ouest, S-O = Sud-Ouest, S-E = Sud-Est, GM = Génie Mécanique, GE = Génie Électrique, GP = Génie des Procédés, GC = Génie Civil, AA = Administration des Affaires, TI = Technologies de l'informatique, M = Marketing, LD = Les deux, AG = Agriculture (Agroalimentaire), E = Énergie (Énergie renouvelable), T = Tourisme (Écotourisme), Au = Autre																						

### **5.2.1 Ligne de base VS fin de projet**

L'OCDE définit l'action de déterminer une donnée de référence ou données de base comme étant le point de départ décrivant la situation avant une intervention de développement, à partir duquel des progrès peuvent être évalués ou des comparaisons effectuées ». Dans le contexte du Projet, la situation de départ qui comporte différentes données de référence sur les caractéristiques du marché du travail, des programmes de formations, des diplômés et du réseau des ISET avant la mise en œuvre des interventions du projet. Plus précisément, la situation de départ comprend des informations sur notamment la satisfaction des diplômés à l'égard de la formation qu'ils ont reçue et de leur statut d'emploi actuel; les caractéristiques de la main-d'œuvre certifiée technique visée par le Projet, la planification de la main-d'œuvre et la satisfaction des employeurs à l'égard des apprentis, des stagiaires et des nouveaux diplômés; la capacité des établissements de formation à concevoir des programmes axés sur les besoins du marché du travail dans les secteurs ciblés; la capacité des ISET à s'engager dans la conception d'un programme d'apprentissage en APC ainsi que des statistiques concernant les jeunes qui participent à la formation professionnelle dans les secteurs ciblés. Les données de base du projet ont été recueillies à deux fins principalement : celle de déterminer une valeur de départ à partir duquel il sera possible d'évaluer en fin de parcours le rendement du Projet et pour fournir des informations utiles, en cours de parcours et périodiquement, pour assurer ajustements à la stratégie de mise en œuvre du Projet.

### **5.2.2 Mesures de suivi**

Les mesures de suivi reposent sur des activités de surveillance continues, en particulier pour recueillir des données sur les indicateurs et pour mesurer périodiquement les effets reliés à la mise en œuvre du programme. Les résultats observés avec les mesures de suivi serviront aussi comme source d'ajustements des interventions tout au long du Projet. Ces mesures sont celles établies dans le plan de suivi et évaluations aux parties 5.1 et 5.2. Chaque mesure tente d'établir la progression des résultats à partir d'indicateurs. Elles sont accompagnées généralement d'outils qui encadrent des activités de collectes et d'analyse de données. Elles comprennent par exemple la collecte d'informations juste après les formations, le nombre de programmes de formation en cours de révision/amélioration, le nombre de campagnes de sensibilisation organisées, etc. Toutefois, certains indicateurs ne nécessitent pas l'application d'outils de collecte de données, mais plutôt des formulaires simples et/ou des examens de bureau, effectués régulièrement pour savoir où en sont les projets dans son processus de mise en œuvre. Bien que la collecte de ces données se fasse généralement sur une base ad hoc, au fur et à mesure des activités, les données doivent être consignées et prêtes à être communiquées à la fin du premier et du troisième trimestre de chaque année, comme indiqué au tableau 4 sauf indication contraire (comme pour les indicateurs fondés sur une activité ponctuelle). Cette surveillance systématique peut impliquer l'élaboration de formulaires de collecte de données qui doivent être utilisés par les parties prenantes concernées pour permettre une collecte et une agrégation efficaces de données (données comparables) dans la base de données du projet (voir la section 6 ci-dessous).

### 5.2.3 Rôles et responsabilités reliés aux activités de S&E

Tout le personnel clé du projet a un rôle à jouer dans la gestion et la mise en œuvre des activités de suivi et d'évaluation présentées au tableau 6.

**Tableau 6 Rôles et responsabilités pour la collecte, la validation, l'analyse et la consignation de données**

Personnel	Rôles	Collecte des données, analyse et suivi
<b>Directrice du programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Superviser la mise en œuvre et la gestion du pan de S&amp;E et l'ensemble du projet</li> <li>Valider les rapports d'étapes, le rapport global et l'ensemble de la documentation faisant état des progrès du Projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assurer la qualité globale des activités de S&amp;E</li> </ul>
<b>Agente principale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordonner la mise en œuvre du Plan de S&amp;E en assurant la gestion et la supervision du Projet</li> <li>Superviser la rédaction des rapports témoignant de l'avancement des travaux)</li> <li>S'assurer d'une gestion saine des communications et de l'aspect financier relié à la poursuite du plan de S&amp;E</li> <li>S'assurer que le projet poursuit les résultats attendus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Veiller à l'atteinte des résultats</li> <li>S'assurer du respect des finalités du projet et de ses priorités</li> <li>Valide les données recueillies ainsi que le rendement des opérations de S&amp;E</li> <li>Faire rapport des activités et des résultats du projet auprès d'Affaires mondiales Canada</li> </ul>
<b>Spécialiste en suivi et évaluation et apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accompagner la conception, la mise en œuvre et la gestion des activités de S&amp;E</li> <li>Contribuer à la conception et à la méthodologie de la recherche sur le Projet</li> <li>Renforcer la capacité du personnel et des intervenants concernés en matière de S&amp;E</li> <li>Examiner la base de données sur les résultats à chaque 6mois</li> <li>Superviser et vérifier les données et résultats obtenus inclus dans la présentation des rapports d'étape des projets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Offrir un accompagnement en matière de S&amp;E</li> <li>Valide la démarche suivie en S&amp;E</li> <li>Vérifie la qualité, l'exactitude et le nombre de données du projet</li> <li>Valider les résultats obtenus</li> <li>Coordonne la diffusion des résultats</li> </ul>
<b>Agente de programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appuyer l'agente principale dans la mise en œuvre du plan de S&amp;E</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appuyer l'agente principale pour assurer le rendement et les résultats souhaités au projet</li> <li>S'assurer de la bonne réalisation des étapes du plan de S&amp;E</li> <li>Assurer un accompagnement des UCL et de l'agent locale en égalité des genres</li> <li>Participer à la rédaction du rapport des activités et des résultats du projet</li> </ul>
<b>Co-coordonnateurs locaux (UCL)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Surveiller – en étroite collaboration avec les partenaires canadiens — que la collecte de données au niveau des pays est conforme au plan en ce qui concerne les échéanciers,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'assurer de l'utilisation de ONA pour la collecte de données</li> </ul>



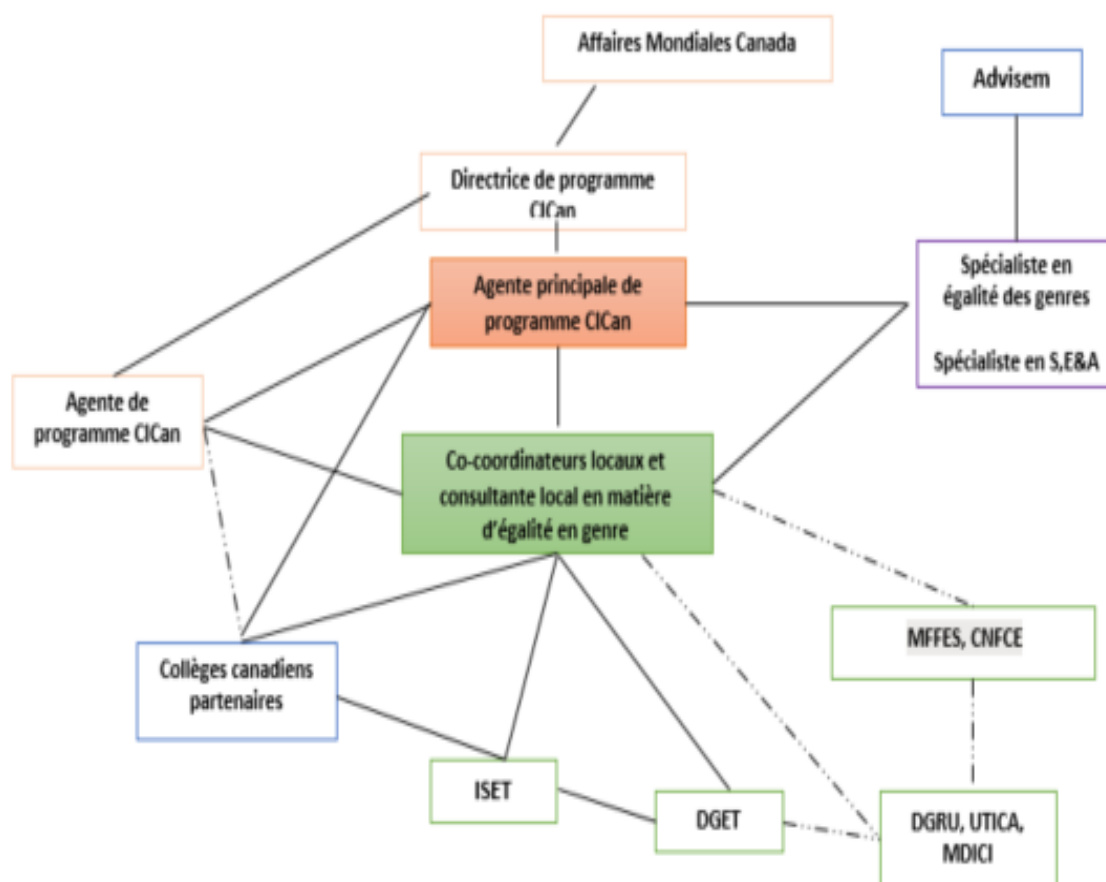
Personnel	Rôles	Collecte des données, analyse et suivi
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la présentation des rapports, l'exhaustivité et la fiabilité de l'information</li> <li>• Coordonner les activités de S&amp;E avec les parties prenantes en Tunisie</li> <li>• Contribuer à la diffusion des résultats des S&amp;E à l'échelle du pays</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueillir des données probantes et rendre compte des progrès et des résultats du projet</li> <li>• Superviser et former le cas échéant les équipes assurant la collecte de données</li> <li>• Valider l'exactitude et la qualité des données</li> <li>• Participer à la rédaction du rapport des activités et des résultats du projet</li> </ul>
<b>Spécialiste en égalité des genres CICan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir de l'expertise en matière d'égalité des genres</li> <li>• Renforcer la capacité du personnel et des intervenants concernés en matière d'égalité des genres</li> </ul>	<p>Assurer un accompagnement relatif aux standards exigés en matière d'égalité des genres</p> <p>Appuyer la consultante locale en égalité en genre dans ses travaux</p>
<b>Consultante locale en égalité des Genres (UCL)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagner dans la collecte de données relatives au genre en Tunisie</li> <li>• Suivre l'avancement en matière d'égalité des genres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à la conception d'outils de collecte de données</li> </ul>
<b>Collèges et instituts canadiens partenaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir une expertise sur le processus et S'assurer du bon déroulement du de la collecte de données</li> <li>• Fournir une expertise sur les résultats recueillis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer du respect du processus relié à la collecte de données et en assurer la transmission auprès de CICan</li> <li>• Réaliser la collecte de données</li> </ul>
<b>ISSET partenaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer un appui à la mise en œuvre au plan de suivi et évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regrouper les données requises pour le S&amp;E</li> <li>• Soutenir et collaborer à la collecte de données</li> <li>• S'assurer la validité des informations transmises</li> </ul>
<b>ADVISEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agir à titre de consultant pour la conception d'outils de collecte de données et pour la collecte de données de base</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer la capacité du personnel et des intervenants concernés en matière de S&amp;E</li> </ul>
<b>DGET, DGRU, MFFES, UTICA, CNFCE, MDICI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer un appui à la mise en œuvre au plan de suivi et évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir et collaborer à la collecte de données</li> </ul>

En résumé, la collecte de données de suivi et d'évaluation seront en grande partie sous la responsabilité de l'UCL pour en superviser principalement la collecte de données. Il peut s'agir de coordonner avec les organismes concernés, les intervenants du projet ou les consultants pour recueillir des données probantes. Dans certains cas, les intervenants et les consultants du projet participeront à la collecte de données de suivi et d'évaluation. Par exemple, le Projet exigera des

partenaires canadiens qu'ils recueillent des listes de participants à la formation et qu'ils effectuent peut-être des évaluations de la formation. Les consultants seront également fortement impliqués dans l'étude de base et les évaluations subséquentes. Enfin, les agents responsables du programme s'assureront que de la poursuite de l'ensemble des opérations, du respect des ressources et veilleront aux progrès et à la poursuite des résultats visés par le Projet.

La figure 1 présente le flux d'informations entre les parties prenantes du projet

**Figure 1**  
Flux des informations – S&E



## INDICATEURS ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Tous les indicateurs au niveau des résultats associés au CMR ont été regroupés sous forme de matrice, en vue d'identifier les outils communs de collecte de données (voir le tableau 7). L'idée est de s'assurer que tous les indicateurs seront traités dans le processus de collecte de données et d'optimiser la mise en œuvre des outils de collecte de données afin d'inclure autant d'indicateurs que possible dans chaque outil. Ces travaux ont finalement mené à l'élaboration de 8 outils distincts pour évaluer les indicateurs au niveau des résultats.

**Tableau 7 Cartographie des indicateurs en fonction des outils de collecte**

Outil	Indicateurs	Définition de l'indicateur/ Critères	Ligne de base	Méthode d'application
<b>1. Enquête auprès des diplômé.e.s</b>	Perception des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET sur leur qualité de vie (situation économique et sociale – ventilé par sexe et région)	Définition de perception Utilisera des questions de classement	Oui	Enquête quantitative
	<b>1000 #2</b> Revenu médian et moyen des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET, ventilé par sexe, programme et région	Revenu qui divise la population des diplômé.es en deux parties égales, c'est-à-dire 50% de la population ont un revenu supérieur au revenu médian et 50% , un revenu inférieur	Oui	
	<b>1100 #3</b> Taux de placement des techniciens et techniciennes diplômés des ISET en deçà de 6 mois après leur graduation dans leur secteur d'étude, ventilé par programme, sexe et région	Si les diplômé.e.s déclarent qu'ils sont employés ou travailleurs autonomes 6 mois après l'obtention de leur diplôme.	Oui	
	<b>1200 #6</b> Ratio des gradué.e.s des ISET h/f qui sont chefs d'entreprise (incluant les travailleurs autonomes), par programme, sexe et région	Employés (p. ex., travailler pour quelqu'un d'autre) ou travailleur autonome / chefs d'entreprise	Oui	
	<b>*1200 #7</b> Perception des gradué.e.s des ISET et des employeurs sur le niveau d'employabilité des gradué.e.s, ventilé par sexe, gradués/employeurs	Questions sur la perception de soi (gradué.e.s) et des employé.e.s (employeurs)	Oui	

<b>2. Enquête auprès des employeurs</b>	<b>1100 #5</b> Perception des employeurs sur l'adéquation des programmes de formation technologique avec leurs besoins, par secteur, sexe et région	Utilisera des questions de classement	Oui	Enquête quantitative
	<b>*1200 #7</b> Perception des gradué.e.s des ISET et des employeurs sur le niveau d'employabilité des gradué.e.s, ventilé par sexe, gradués/employeurs, programme	Utilisera des questions de classement (femmes et hommes gradués évalués séparément)	Oui	
	<b>1120 #13</b> % des représentants de l'industrie satisfaits de leur collaboration et du partenariat avec les ISET dans le développement de programmes répondant à leurs besoins	Utilisera des questions de classement	Oui	
<b>3. Outil d'évaluation de la capacité institutionnelle des ISET</b>	<b>1110 #10</b> Perception des ISET sur leur capacité institutionnelle à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes	Utilisera des questions de classement et laisser de la place pour des explications et utilisation de critères d'évaluation pré-établis	Oui	Enquête en ligne quantitative / qualitative
<b>4. Outil de suivi des données d'inscription, d'appui scolaire et de diplomation</b>	<b>1200 #8</b> Nombre des femmes et des hommes inscrits dans les programmes ÉPE qui graduent, par programme et région	Valeur nominale	Oui	Examen des documents ISET - Bureau du registraire et Centres 4C
	<b>1210 #14</b> Nombre de jeunes femmes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel dans les centres 4C, par programme et région	Valeur nominale	Oui	
	<b>1210 #15</b> Ratio h/f inscrits dans les programmes de formation ciblés par l'ÉPE Tunisie Al-Najah	Pourcentage	Oui	
<b>5. Outil d'évaluation des partenariats institutionnels</b>	<b>1120 #12</b> Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l'UTICA, le MESRS et les réseaux d'entreprises (établis grâce à l'appui du projet)	Définition pour opérationnel.	Oui (pourrait être 0)	Examen des documents (critères préétablis)

<b>6. Outil d'évaluation du curriculum</b>	<b>1110 #9</b> Niveau de qualité des programmes ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences	Niveau de qualité des programmes ciblés dans les ISET selon l'approche fondée sur les compétences	Oui (2 <sup>e</sup> phase)	Examen documentaire du contenu et du programme d'études. Un spécialiste s'en chargera.
<b>7. Outil de révision du plan d'étude du programme de formation</b>	<b>1100 #4</b> % des enseignant.e.s formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, par programme, sexe et région	Révision du plan d'étude du programme de formation	Oui (2 <sup>e</sup> phase)	Révision du plan d'étude du programme de formation. Un spécialiste s'en chargera.
<b>8. Pré-test et post-test pour les enseignant.e.s</b>	<b>1110 #11</b> Nombre et % des enseignant.e.s démontrant une connaissance technique et pédagogique adéquate en lien avec l'approche par compétences, par programme, sexe et région	Pré-test et post-test concernant le contenu des formations en approche par compétences	Non	Pré-test et post-test - au moment de la formation
* Désigne les cas où les indicateurs doivent être évalués à l'aide de deux outils distincts.				

## Processus de suivi des indicateurs

Les fiches d'indicateurs suivantes fournissent des précisions sur leur raison utilisation et leur contribution au suivi des résultats, ainsi que des orientations plus poussées pour la collecte et l'analyse. Ces fiches devraient être validées sur une base annuelle pour assurer un rendement optimal des mesures de suivis et d'évaluation du Projet.

### Indicateurs du résultat ultime

<b>Résultat ultime 1000</b>			
Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays			
<b>1000 #1</b> Perception des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET sur leur qualité de vie (situation économique et sociale – ventilé par sexe et région)			
<b>Type d'indicateur</b>	Quantitatif	<b>Unité d'analyse</b>	Diplômé.es
<b>Désagrégation</b>	Sexe, région, programme		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Perception se définit comme une façon de comprendre et de décrire une situation donnée. Pour mesurer la perception des jeunes tunisiens et tunisiennes, Cet outil collecte des renseignements notamment pour déterminer le pourcentage de diplômé.e.s qui sont employés ou travailleurs autonomes six mois après l'obtention de leur diplôme, avec le revenu obtenu, leur perception de leur qualité de vie, leur perception de leur employabilité.		
<b>Calcul/analyse<sup>10</sup></b>	Nombre total de diplômé.e.s "satisfaits" (ayant donné une note moyenne de 6 ou 7), divisé par le nombre total de diplômé.e.s ayant participé à l'enquête * 100		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Sondage par téléphone et par personne		
<b>Sources</b>	Diplômé.e.s (6 mois ou plus après l'obtention du diplôme)		
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base;  2. Six mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s (à partir de l'an 3)		
<b>Considerations</b>	Utilisation de questions de classement		

<sup>10</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<b>Résultat ultime 1000</b>			
Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays			
<b>1000 #2</b> Revenu médian et moyen des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET, ventilé par sexe, programme et région			
<b>Type d'indicateur</b>	Quantitatif	<b>Unité d'analyse</b>	Diplômé.e.s
<b>Désagrégation</b>	Sexe, programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	<p>Comprend toutes les diplômés qui occupent un emploi rémunéré, dans le secteur formel ou informel, ainsi que les travailleurs autonomes ou qui ont créé une micro/petite entreprise. Si les diplômé.e.s déclarent qu'ils sont employés ou travailleurs autonomes 6 mois après l'obtention de leur diplôme.</p> <p>Revenu médian est le revenu qui divise la population des diplômé.es en deux parties égales, c'est-à-dire 50% de la population ont un revenu supérieur au revenu médian et 50% , un revenu inférieur</p>		
<b>Calcul/analyse<sup>11</sup></b>	Addition du salaire provenant d'un emploi et d'un revenu indépendant pour tous les diplômés- puis calcul de la médianes		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Sondage par téléphone et par personne		
<b>Sources</b>	Diplômé.e.s (6 mois ou plus après l'obtention du diplôme)		
<b>Frequence</b>	<p>1. Ligne de base;</p> <p>2. Six mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s (à partir de l'an 3)</p>		
<b>Considerations</b>	N/A		

<sup>11</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

#### 5.4.2 Indicateurs des résultats intermédiaires et immédiats

<b>Résultat intermédiaire 1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie			
<b>1100 #3</b> Taux de placement des techniciens et techniciennes diplômés des ISET en deçà de 6 mois après leur graduation dans leur secteur d'étude, ventilé par programme, sexe et région			
<b>Type d'indicateur</b>	Quantitatif	<b>Unité d'analyse</b>	Diplômé.e.s
<b>Désagrégation</b>	Sexe, programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Par placement, on entend votre capacité à obtenir un emploi grâce à vos compétences et à le conserver durablement. <i>Par employabilité, on entend "un ensemble de réalisations, de connaissances et de qualités personnelles qui rendent une personne plus susceptible d'obtenir un emploi et de réussir dans la profession qu'elle a choisie" (définition combinée de Yorke et Knight &amp; Institute of Employment Studies)</i>		
<b>Calcul/analyse<sup>12</sup></b>	.% du nombre total de diplômé.e.s remplissant les conditions de placement en fonction du nombre total de diplômé.e.s qui ont répondu au questionnaire.		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Sondage par téléphone et par personne		
<b>Sources</b>	Diplômé.e.s (6 mois ou plus après l'obtention du diplôme)		
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base; 2. Six mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s (à partir de l'an 3)		
<b>Considerations</b>	N/A		

<b>Résultat intermédiaire 1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie			
<b>1100 #4</b> % des enseignant.e.s formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, par programme, sexe et région			
<b>Type d'indicateur</b>	Quantitatif	<b>Unité d'analyse</b>	Plan d'études
<b>Désagrégation</b>	Sexe, programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Définition de techniques pédagogiques améliorées nécessaires		

<sup>12</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.



<b>Résultat intermédiaire 1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie	
<b>1100 #4</b> % des enseignant.e.s formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, par programme, sexe et région	
<b>Calcul/analyse<sup>13</sup></b>	.% de plan d'études présentant les techniques pédagogiques appropriés sur l'ensemble des plans d'études
<b>Méthode de collecte de données</b>	Analyse documentaire
<b>Désagrégation</b>	Par sexe, programme , ISET
<b>Brève justification et/ou justification</b>	<p><b>Plan de cours</b> : outil pédagogique qui présente notamment aux étudiants la séquence et la nature du contenu d'apprentissages, les compétences ainsi que la séquence et la nature de l'évaluation des apprentissages et aux informations utiles au déroulement des séances de cours. Les standards de production de cet outil répondent aussi d'exigences institutionnelles.</p> <p><b>Participation active des étudiants</b> : L'étudiant en participation active doit mobiliser tous ses savoirs : savoir être, savoirs et savoir-faire pour réaliser une tâche donnée. Un accent est mis dans les activités d'apprentissage préparées par l'enseignant sur les activités pratiques de mise en valeur d'une technique ou d'un procédé, les laboratoires, les travaux d'équipe, la conception ou la réalisation de projet.</p>
<b>Calcul/analyse</b>	xxx
<b>Sources</b>	Plan de cours
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base;  2. Mi-parcours  3. Fin de projet
<b>Considerations</b>	N/A

<b>Résultat intermédiaire 1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie			
<b>1100 #5</b> Perception des employeurs sur l'adéquation des programmes de formation technologique avec leurs besoins, par secteur, sexe et région			
<b>Type d'indicateur</b>	<b>Quantitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	Employeurs
<b>Désagrégation</b>			

<sup>13</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<b>Résultat intermédiaire 1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie	
<b>1100 #5</b> Perception des employeurs sur l'adéquation des programmes de formation technologique avec leurs besoins, par secteur, sexe et région	
<b>Brève justification et/ou définition</b>	L'adéquation est directement relié à la capacité de placement des diplômées, à leur attractivité auprès des employeur et à l'adaptation de l'employé aux exigences de l'emploi. Par placement, on entend votre capacité à obtenir un emploi grâce à vos compétences et à le conserver durablement. <i>Par employabilité, on entend "un ensemble de réalisations, de connaissances et de qualités personnelles qui rendent une personne plus susceptible d'obtenir un emploi et de réussir dans la profession qu'elle a choisie "</i> (définition combinée de Yorke et Knight & Institute of Employment Studies
<b>Calcul/analyse<sup>14</sup></b>	Nombre total d'employeurs/membres de l'industrie "satisfaits" (ayant donné une note moyenne de 6 ou plus), divisé par le nombre total d'employeurs/membres de l'industrie ayant participé au sondage * 100
<b>Méthode de collecte de données</b>	Sondage par téléphone et en personne
<b>Sources</b>	Employeurs
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base;  2. 6 mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s, chez les employeurs qui ont déclaré avoir employé des diplômé.e.s de ISET
<b>Considerations</b>	N/A

<b>Résultat intermédiaire 1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur			
<b>1200 #6</b> Ratio des gradué.e.s des ISET h/f qui sont chefs d'entreprise (incluant les travailleurs autonomes), par programme, sexe et région			
<b>Type d'indicateur</b>	<b>Quantitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	Diplômé.e.s
<b>Désagrégation</b>	Sexe, région et programme		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Les travailleurs autonomes sont considérés comme ayant un statut comparable à celui de chef d'entreprise.		

<sup>14</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<b>Résultat intermédiaire 1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur	
<b>1200 #6</b> Ratio des gradué.e.s des ISET h/f qui sont chefs d'entreprise (incluant les travailleurs autonomes), par programme, sexe et région	
<b>Calcul/analyse<sup>15</sup></b>	Comparaison des ratios des diplômés en situation d'emploi : Ratio de femmes "travailleuses autonomes" et chefs d'entreprise sur le nombre total de femmes diplômées Ratio de Hommes "travailleurs autonomes" et chefs d'entreprise sur le nombre total de hommes diplômés Ratio H+F travailleurs autonomes et chefs d'entreprise sur le nombre total d'H+F diplômés
<b>Méthode de collecte de données</b>	Sondage par téléphone et par personne
<b>Sources</b>	Diplômé.e.s (6 mois ou plus après l'obtention du diplôme)
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base; 2. Six mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s (à partir de l'an 3)
<b>Considerations</b>	N/A

<b>Résultat intermédiaire 1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur			
<b>1200 #7</b> Perception des diplômé.e.s des ISET et des employeurs sur le niveau d'employabilité des gradué.e.s, ventilé par sexe, gradués/employeurs, programme			
<b>Type d'indicateur</b>	<b>Quantitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	Diplômé.e.s et employeurs
<b>Désagrégation</b>	Sexe, programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	<i>Par employabilité, on entend "un ensemble de réalisations, de connaissances et de qualités personnelles qui rendent une personne plus susceptible d'obtenir un emploi et de réussir dans la profession qu'elle a choisie " (définition combinée de Yorke et Knight &amp; Institute of Employment Studies</i>		
<b>Calcul/analyse<sup>16</sup></b>	. Nombre total de diplômé.e.s ou d'employeurs "satisfaits" (ayant donné une note moyenne de 6 ou 7), divisé par le nombre total de diplômé.e.s ou d'employeurs ayant participé à l'enquête * 100		

<sup>15</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<sup>16</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<b>Résultat intermédiaire 1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur	
<b>1200 #7</b> Perception des diplômé.e.s des ISET et des employeurs sur le niveau d'employabilité des gradué.e.s, ventilé par sexe, gradués/employeurs, programme	
<b>Méthode de collecte de données</b>	Sondage par téléphone et en présence
<b>Sources</b>	Diplômé.e.s et employeurs
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base;  2. Six mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s (à partir de l'an 3) ou 6 mois après l'obtention du diplôme de chaque cohorte d'étudiant.e.s, chez les employeurs qui ont déclaré avoir employé des diplômé.e.s de ISET
<b>Considerations</b>	Questions sur la perception de soi (femmes et hommes gradués évalués séparément)

<b>Résultat intermédiaire 1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur			
<b>1200 #8</b> Nombre et % des femmes et des hommes inscrits dans les programmes ÉPE qui graduent, par programme et région			
<b>Type d'indicateur</b>	<b>Quantitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	
<b>Désagrégation</b>	Sexe et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Les programmes ÉPE sont des secteurs visés par le Projet et concernent les 6 ISET ciblés.		
<b>Calcul/analyse<sup>17</sup></b>	Calcul du nombre et du pourcentage de femmes et d'hommes diplômées de tous les établissements et programmes sélectionnés par région et par sexe		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Analyse de documents		
<b>Sources</b>	Registres des ISET		
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base  2. Début et fin des programmes d'étude pour chaque cohorte		
<b>Considerations</b>	N/A		

<sup>17</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

### 5.4.3 Indicateurs des résultats immédiats

<b>Résultat immédiats 1110</b> Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes			
<b>1110 #9</b> Niveau de qualité des programmes de formation ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences			
<b>Type d'indicateur</b>	<b>Qualitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	ISET
<b>Désagrégation</b>	Par programme de formation, par ISET		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	<p><b>Qualité d'un programme de formation</b> : La qualité est définie en fonction des standards internationaux en matière d'APC</p> <p><b>Référentiel de formation</b> : Le référentiel de formation est désigné par le terme de plan d'études en Tunisie. C'est un document regroupant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels à apporter pour préparer à l'exercice d'un métier donné et les déclinant en termes d'objectifs d'apprentissage ; de contenus de la formation ; de modalités d'accès à la formation (prérequis) ; de modalités d'évaluation ; de ressources nécessaires à la mise en œuvre.</p>		
<b>Calcul/analyse<sup>18</sup></b>	XXX		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Analyse documentaires		
<b>Sources</b>	Plan d'études ( référentiel de formation)		
<b>Frequence</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ligne de base (2e phase)</li> <li>2. Mi-parcours</li> <li>3. Fin du projet</li> </ol>		
<b>Considerations</b>	N/A		
<b>Résultat immédiats 1110</b> Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes			
<b>1110 #10</b> Perception des ISET sur leur capacité institutionnelle à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes			
<b>Type d'indicateur</b>	<b>Qualitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	ISET
<b>Désagrégation</b>	XXX		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Perception se définit comme une façon de comprendre et de décrire une situation donnée.		

<sup>18</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

**Résultat immédiats 1110**

Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes

**1110 #9** Niveau de qualité des programmes de formation ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences

<b>Calcul/analyse<sup>19</sup></b>	. XXX
<b>Méthode de collecte de données</b>	Outil D'évaluation de la capacité institutionnelle
<b>Sources</b>	Enseignants et administrateurs
<b>Frequence</b>	. Ligne de base 2. Mi-parcours 3. Fin de projet
<b>Considerations</b>	N/A
<b>Considerations</b>	Utilisation de questions de classement Place à prévoir pour des explications utilisation de critères d'évaluation pré-établis

**Résultat immédiats 1110**

Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes

**1110 #11** Nombre et % des enseignant.e.s démontrant une connaissance technique et pédagogique adéquate en lien avec l'approche par compétences, par programme, sexe et ISET

<b>Type d'indicateur</b>	<b>Quantitatif</b>	<b>Unité d'analyse</b>	Enseignants
<b>Désagrégation</b>	Sexe, Programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	1. Une fois, avant chaque cycle complet de formation 2. Après chaque cycle complet de formation		
<b>Calcul/analyse<sup>20</sup></b>	XXX.		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Administration d'un pré-test et d'un Post-test suite à la formation		
<b>Sources</b>	Pré-test		
<b>Frequence</b>	Une fois avant et après chaque cycle complet de formation		
<b>Considerations</b>	N/A		

<sup>19</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<sup>20</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

**Résultat immédiats 1110**

Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes

**1110 #11** Nombre et % des enseignant.e.s démontrant une connaissance technique et pédagogique adéquate en lien avec l'approche par compétences, par programme, sexe et ISET

**Résultat immédiats 1120**

Meilleure collaboration entre les ISET, l'UTICA et le MESRS dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations répondant aux besoins des entreprises

**1120 #12** Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l'UTICA, le MESRS et les réseaux d'entreprises (établis grâce à l'appui du projet)

Type d'indicateur	Quantitatif	Unité d'analyse	Type d'organisation
Désagrégation	N/A		
Brève justification et/ou définition	<b>Opérationnel</b> signifie que les acteurs du partenariat se sont réunis au moins une fois dans l'année et ont produit au moins un résultat.		
Calcul/analyse <sup>21</sup>	Calcul du nombre d'ententes de partenariats réalisées sur une période donnée		
Méthode de collecte de données	Analyse de documents		
Sources	ISET, UTICA MSRS		
Frequence	1. Ligne de base 2. Annuel		
Considerations	Zéro à la ligne de base		

<sup>21</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

**Résultat immédiats 1120**

Meilleure collaboration entre les ISET, l'UTICA et le MESRS dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations répondant aux besoins des entreprises

**1120 #13** % des représentants de l'industrie satisfaits de leur collaboration et du partenariat avec les ISET dans le développement de programmes répondant à leurs besoins

Type d'indicateur	Quantitatif	Unité d'analyse	Représentants de l'industrie
<b>Désagrégation</b>	Sexe et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Les représentants de l'industrie proviennent des secteurs productifs ciblés en fonction des programmes de formation développés		
<b>Calcul/analyse<sup>22</sup></b>	Nombre total de de représentants "satisfaits" (ayant donné une note moyenne de 6 ou 7), divisé par le nombre total de représentants ayant participé à l'enquête * 100		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Enquête en ligne		
<b>Sources</b>	Représentants de l'industrie		
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base 2. Mi-parcours 3. Fin de projet		
<b>Considerations</b>	Il pourrait être possible d'avoir un échantillon plus important à mesure qu'un plus grand nombre de personnes s'engagent dans le programme Utilisation de questions de classement		

**Résultat immédiats 1210**

Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin

**1210 #14** Nombre de jeunes femmes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel dans les centres 4C, par programme et région

Type d'indicateur	Quantitatif	Unité d'analyse	Jeunes femmes
<b>Désagrégation</b>	Sexe, programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Informations remises psar les institution		
<b>Calcul/analyse<sup>23</sup></b>	Calcul du % de jeune femmes sur le nombre total de personnes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel		

<sup>22</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

<sup>23</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.



**Résultat immédiats 1210**

Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin

**1210 #14** Nombre de jeunes femmes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel dans les centres 4C, par programme et région

<b>Méthode de collecte de données</b>	Analyse de documents
<b>Sources</b>	ISET
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base 2. Début et fin des programmes d'étude pour chaque cohorte
<b>Considerations</b>	

**Résultat immédiats 1210**

Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin

**1210 #15** Ratio h/f inscrits dans les programmes de formation ciblés par l'ÉPE Tunisie Al-Najah

Type d'indicateur	Quantitatif	Unité d'analyse	H/F
<b>Désagrégation</b>	Sexe, programme et région		
<b>Brève justification et/ou définition</b>	Informations fournies par les ISET		
<b>Calcul/analyse<sup>24</sup></b>	. XXX		
<b>Méthode de collecte de données</b>	Analyse de documents		
<b>Sources</b>	ISET		
<b>Frequence</b>	1. Ligne de base 2. Début et fin des programmes d'étude pour chaque cohorte		
<b>Considerations</b>	N/A		
<b>Considerations</b>			

<sup>24</sup> See the Tool Use Guide for detailed instructions on data analysis.

## GENRE, S&E

L'un des principaux facteurs pris en considération dans le Cadre de surveillance et d'évaluation Projet est l'alignement du programme sur la Politique d'aide internationale féministe (PAIF) d'AMC. Comme il est indiqué dans le PMOP, le programme appuiera les efforts pour faire en sorte que les femmes puissent accéder à la formation professionnelle; veillera à ce que les établissements de formation et les lieux d'emploi soient des espaces d'accueil pour les femmes. L'importance d'accorder une vigilance envers l'égalité des genres au sein du Projet a été reconnue dès le début du programme et est évidente en faisant sienne les quatre orientations du plan stratégique du MESRS pour ancrer ses actions :

- 1- Orientation stratégique:** Améliorer la qualité de la formation universitaire et l'employabilité des diplômés et des diplômées.
  - **Action stratégique :** Un travail concerté sur l'inclusion du genre dans la pédagogie et les cursus de formation ainsi que dans le processus de consultation des entreprises.
- 2- Orientation stratégique:** Promouvoir la bonne gouvernance
  - **Action stratégique :** Inclusion et participation des femmes dans toutes les instances décisionnelles du Projet.
- 3- Orientation stratégique :** Réviser la carte universitaire pour un meilleur ancrage et équilibre régionaux
  - **Action stratégique :** Inclusion et participation des femmes dans les consultations **régionales** quant aux dimensions qui touchent les programmes et l'emploi des femmes.
- 4- Orientation stratégique :** Promouvoir la formation pédagogique des enseignants
  - **Action stratégique :** inclusion de la pédagogie sensible au genre, touchant ainsi les dimensions de budgétisation genrée, d'approches d'enseignement et de l'encouragement de la participation équitable dans les salles de cours

Au cours de la mise en œuvre du programme, cette importance accordée envers l'égalité des genres a amené embauche d'une consultante locale qui jouera un rôle de premier plan dans le S&E de ce volet du Projet. De plus, l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus de S&E tiendront également compte de diverses observations et questions mises en évidence dans l'analyse des données recueillies par le spécialiste de l'égalité des sexes du programme et reflétée dans la stratégie de genre du programme. Il exigera également et/ou inclut les éléments suivants:

- examiner les systèmes de collecte de données des institutions afin de s'assurer que les données pertinentes sont collectées par sexe et enregistrées dans un format qui peut facilement être extrait et manipulé pour analyse; cela peut inclure l'examen des formulaires/modèles administratifs et des recommandations de révision avec un soutien possible à la conception ( An1) ;

- promotion de la sensibilisation à l'égalité des sexes parmi les parties prenantes au cours des orientations, des séances de sensibilisation et des ateliers de formation (An 1) ;
- collecte systématique de données ventilées par sexe (Ans 2-3-4) ;
- inclusion systématique des données ventilées par sexe dans les analyses de programmes, les présentations et les rapports à Affaires mondiales Canada et à d'autres intervenants et partenaires clés (YR2 – YR 5) ;
- élaborer des exemples de réussite découlant de l'implantation de L'approche par compétences et/ou des ajustements à la mise en œuvre qui visent à promouvoir l'égalité des sexes (An3-An4) ;
- inclusion des perspectives sexospécifiques dans les comptes rendus des progrès et des réalisations des programmes (An2-3-4) ;
- création d'occasions pendant la mise en œuvre du programme de partage continu/routine, de réflexion et d'apprentissage à partir des résultats et de la surveillance du programme, afin d'inclure une orientation sexospécifique. Cela mettra en évidence les différences d'accès qui pourraient nécessiter une intervention précoce (An2-AN4).

**Tableau 8 Indicateurs sensibles au genre ou spécifiques dans le Cadre de mesure du rendement du Projet**

Résultats attendus	Indicateur de performance	Sensible au genre	Spécifique au genre
<b>Résultat ultime</b> Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays	Perception des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET sur leur qualité de vie (situation économique, labor  Revenu médian et moyen des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET, ventilé par sexe, programme et région ale et sociale	X	
<b>Résultat intermédiaire1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes en Tunisie	Taux de placement des techniciens et techniciennes diplômés des ISET en deçà de 6 mois après leur graduation dans leur secteur d'étude, ventilé par programme, sexe et région  % des enseignants formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, par programme, sexe et région  Perception des employeurs sur l'adéquation des programmes de formation technique avec leurs besoins, par secteur, sexe et région	X	

Résultats attendus	Indicateur de performance	Sensible au genre	Spécifique au genre
<b>Résultat immédiat 1110</b> Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes	Perception des ISET sur leur capacité institutionnelle à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes  Nombre et % des enseignants démontrant une connaissance technique et pédagogique adéquate en lien avec l'approche par compétences, par programme, sexe et région	X	
<b>Extrant 1111</b> Programmes pédagogiques techniques modernisés en réponse au marché de l'emploi en tenant compte des spécificités du genre	Nombre de licences développées selon l'APC en prenant en compte les dimensions du genre <sup>11</sup>  Nombre d'analyses de situation de travail recueillant les perceptions des employeurs quant à l'employabilité des femmes diplômées réalisées  % des femmes participant aux consultations régionales quant aux dimensions qui touchent les programmes, par ISET et par secteur  Nombre de licences prenant en compte les dimensions du genre approuvées par les Commissions sectorielles		X
<b>Extrant 1112</b> Enseignants et enseignantes des ISET formés sur le plan technique et pédagogique en tenant compte des spécificités du genre ainsi qu'en TIC	Nombre d'enseignant.e.s référents formés sur la pédagogie orientée sur le genre  % de femmes faisant partie du groupe d'enseignant.e.s référents  Existence d'un soutien continu offert par l'équipe canadienne aux enseignant.e.s référents au moment de la duplication des formations dans le réseau		X
<b>EXtrant 1113</b> Formations de courte durée et spécialisées offertes en réponse aux besoins de l'emploi dans les régions en tenant compte des spécificités du genre	Nombre de formations de courte durée et spécialisées développées selon l'APC en réponse aux besoins des femmes et en prenant en compte les dimensions du genre <sup>14</sup>		X
<b>Extrant 1114</b> Centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés en fonction des secteurs porteurs d'emploi	% de femmes prenant part aux activités des centres d'excellence, par ISET pour le	X	

Résultats attendus	Indicateur de performance	Sensible au genre	Spécifique au genre
	programme ciblé, % enseignantes, % étudiantes  Nombre d'ateliers sectoriels sur le développement et l'implantation des Centres d'excellence offerts dans le cadre du Forum annuel		
<b>Extrant 1115</b> Directeurs et directrices des ISET formés en leadership en tenant compte des spécificités du genre	Nombre de formations offertes adaptées aux besoins des gestionnaires, incluant l'utilité et la pertinence de mettre en place des politiques et/ou des dispositifs internes favorisant l'égalité des chances  Nombre de formations offertes adaptées aux besoins des femmes gestionnaires  Nombre de formations offertes à un groupe de formateurs et formatrices tunisiens en leadership au féminin		X
<b>Extrant 1116</b> Modèle de reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) révisé et livré aux bénéficiaires en tenant compte des spécificités du genre	% de femmes bénéficiaires du projet-pilote en reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) en transformation des aliments  Nombre d'ateliers sur le projet-pilote en reconnaissance des acquis et des expériences offerts dans le cadre du Forum annuel		X
<b>Résultat immédiat 1120</b>  Meilleure collaboration entre les ISET, l'UTICA et le MESRS dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations répondant aux besoins des entreprises	% des femmes prenant part aux instances décisionnelles du Projet	X	
<b>Extrant 1121</b> Mécanisme de consultation entre les ISET et employeurs mis en place	Nombre de programmes de formation co-construits selon l'approche par compétences en collaboration avec les entreprises tunisiennes	X	
<b>Extrant 1122</b> Bureaux des relations avec les entreprises implantées au sein des ISET partenaires	Nombre d'ateliers sur l'implantation des Bureaux des relations avec les entreprises offerts dans le cadre du Forum annuel	X	
<b>Extrant 1123</b> Comité formation/emploi dans chaque ISET partenaire créé	% de femmes faisant partie des comités formation/emploi, par ISET, par secteur	X	

Résultats attendus	Indicateur de performance	Sensible au genre	Spécifique au genre
<b>Extrant 1124</b> Campagne de valorisation de la formation technologique <sup>1</sup> auprès de la collectivité élaborée et mise en œuvre	Nombre de journées d'information sur les six nouvelles licences auprès des élèves de lycées ou des diplômé.e.s chômeuses et chômeurs organisées	X	
<b>Extrant 1125</b> Comité de révision de programme constitués et ses membres formés selon l'APC	Nombre de membres (F/H) des comités formés à la méthodologie de l'APC		X
<b>Extrant 1126</b> Activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes	Nombre d'activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes		X
<b>Résultat intermédiaire 1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur	Ratio des gradués des ISET h/f qui sont chefs d'entreprise (incluant les travailleurs autonomes), par programme, sexe et région  Perception des gradué(e)s des ISET et des employeurs sur le niveau d'employabilité des gradué(e)s, ventilé par sexe, gradués/employeurs  Nombre et % des femmes et des hommes inscrits dans les programmes EPE qui graduent, par programme et région		X
<b>Résultat immédiat 1210</b>  Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin	Nombre de jeunes femmes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel dans les centres 4C, par programme et région (1210 #14)  Ratio h/f inscrits dans les programmes de formation ciblés par l'EPE Tunisie (1210 #15)  **Déclaré en nombre et en pourcentage pour les hommes.		X
<b>Extrant 1211</b>  Programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte des spécificités de genre	Nombre et % de programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte du genre disponibles		X
<b>Extrant 1212</b>  Programme ou module en entrepreneuriat au féminin est offert dans les ISET partenaires	Nombre d'ISET partenaires offrant un programme ou un module en entrepreneuriat au féminin Nombre d'enseignant.e.s formés sur les soft skills % de femmes faisant partie du groupe d'enseignant.e.s formés sur soft skills		X

Résultats attendus	Indicateur de performance	Sensible au genre	Spécifique au genre
	<p>Nombre d'enseignant.e.s formés en entrepreneuriat au féminin</p> <p>% de femmes faisant partie du groupe d'enseignant.e.s formés en entrepreneuriat au féminin</p> <p>Existence d'un Guide de soutien à l'employabilité des femmes diplômées</p> <p>Existence d'une cartographie nationale et régionale des organismes d'appui et de soutien financier en entrepreneuriat</p>		
<p><b>Extrant 1213</b> Stratégie identifiant les voies de sorties potentielles des femmes à l'égard des secteurs prioritaires, élaborée et mise en œuvre</p>	<p>Nombre d'analyses de situation de travail établissant les voies de sorties en emploi plus porteuses pour les femmes réalisées</p> <p>Nombre d'analyses de situation de travail établissant les voies de sorties en entrepreneuriat plus porteuses pour les femmes réalisées</p> <p>Réalisation d'une étude en genre relevant les obstacles structurels et socio-culturels rencontrés en particulier par les diplômées des ISET</p> <p>Adoption d'un plan d'action en genre</p> <p>Nombre de stratégies locales, régionales ou sectorielles inclusives du genre sont proposées et intégrées aux plans de travail</p> <p>Organisation d'une Conférence sur l'employabilité des femmes</p>		X
<p><b>Extrant 1214</b> Activités de sensibilisation auprès de la collectivité sur l'équité/l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées, dans les secteurs à fort potentiel, réalisées dans les ISET partenaires</p>	<p>Nombre d'activités de sensibilisation réalisées dans les ISET sur l'équité et l'égalité en emploi</p>		X
<p><b>Extrant 1215</b> Campagne de sensibilisation lancée sur l'intégration de la diversité du genre en entreprise en collaboration avec la CNFCE et l'UTICA</p>	<p>Nombre de campagnes de sensibilisation en entreprises</p>		X
<p><b>Extrant 1216</b> Ententes signées entre les ISET et les regroupements féminins</p>	<p>Nombre d'ententes signées entre les ISET et les regroupements féminins</p>	X	
<p><b>Extrant 1217</b> Campagne de valorisation sur le recrutement des jeunes diplômées des ISET partenaires lancée</p>	<p>Nombre de campagne de valorisation sur recrutement</p>		X

## Validation des Données

Comme le présente le tableau 4, la validation des données sera administrée périodiquement par le personnel du projet concerné. Les données recueillies seront examinées pour plusieurs dimensions, y compris la précision, la fiabilité, la précision, l'exhaustivité, la rapidité et l'intégrité. Au niveau des ISET, l'assurance de la qualité sera assurée par les coordonnateurs locaux au moyen d'un contrôle périodique de la qualité des données recueillies avec l'appui de l'agent de programme et les partenaires de deuxième niveau. Par la suite, les agents de programmes valideront périodiquement les résultats de la collecte de données afin d'assurer une communication exacte des résultats et des progrès du projet.

Afin d'assurer la qualité des données, un examen attentif de toutes les données entrantes (électronique et papier, surveillance de routine et évaluations) devrait être effectué en temps réel par le personnel du projet national et les acteurs locaux concernés dans le projet afin de prendre les erreurs rapidement et de laisser suffisamment de temps pour la correction.

L'utilisation de sondages en ligne pour quatre outils de sondage aidera grandement à contrôler la qualité. En outre, il élimine le processus de saisie de données, ce qui permet d'économiser beaucoup de temps et d'éliminer une grande partie du potentiel d'erreurs de saisie de données. Cela étant dit, les versions papier seront probablement utilisées pour les besoins de l'enquête et en tenant compte du contexte spécifique de réalisation de chacune des opérations de S&E. Ainsi, les coordonnateurs locaux seront chargés de passer en revue chaque enquête papier et de les inscrire dans une base de données Excel. Les inscriptions doivent ensuite être vérifiées à deux reprises par le coordonnateur national du projet et l'agent de programme en comparant la version papier avec les données de la base de données Excel pour s'assurer que les deux versions représentent les mêmes informations. La vérification de chaque question est le meilleur scénario pour vérifier si les informations ont été saisies correctement.

Que l'enquête soit électronique ou papier, un nettoyage complet des données devra être effectué avant l'analyse. Le processus permet de trouver et de corriger toutes sortes d'erreurs dans les jeux de données et d'assurer la validité interne des calculs nécessaires pour effectuer des analyses sur les données.

Au fur et à mesure que les tendances et les modèles explicatifs émergent des données, il est également important d'examiner les données à la recherche attentive de cas improbables ou des valeurs aberrantes. Les explications possibles pour les modèles explicatifs et les tendances reliées des données, ainsi que toutes les valeurs aberrantes doivent être soigneusement pensés.



## Base de données

Le diagnostic antérieur des systèmes d'information actuels en matière de suivi et d'évaluation chez CIGan a conduit à la décision d'utiliser un logiciel de S&E, le ONA, permettant d'optimiser la gestion des données et la communication des résultats de suivi et d'évaluation. Malheureusement, après avoir utilisé le logiciel pendant deux ans, le résultat n'a pas été celui escompté. En bref, ONA ne permet pas pour le moment d'avoir les résultats en temps réel, ni ne permet d'avoir une base de données consolidée.

Par conséquent, en juillet 2019, CIGan a décidé de ne pas continuer à utiliser ce logiciel. À l'heure actuelle, les meilleures options sont en cours d'analyse afin d'avoir un système qui permet d'améliorer la gestion des données et l'élaboration efficace des rapports et qui permet à l'équipe de M&E d'acquérir des compétences qui peuvent être utilisées de manière transversale.

En cette période de transition, il est recommandé de suivre les directions suivantes pour la gestion des données :

- À court terme : Les projets utiliseront l'ONA pour exécuter des sondages et utiliseront des feuilles Excel pour calculer les indicateurs.
- À mi-parcours : Des solutions sont à l'étude à l'aide de Power BI, un logiciel pour lequel CIGan a les droits et qui est très efficace pour calculer les indicateurs à partir d'une base de données de feuilles Excel. Les tests qui ont été faits semblent bons, mais plus de vérifications reste nécessaire.
- Le plan de S&E du projet suivra les directions proposées dans la mesure du possible pour sa gestion des données.

## Rapports

L'élaboration des différents rapports à soumettre périodiquement à AMC qui figurent au plan de S&E doit respecter les échéances de soumission suivantes :

- Pour les rapports sur les opérations du projet : 15 mai - rapport semestriel
- Pour les rapports sur les résultats du projet : 15 novembre - rapport annuel

De plus, le rapport final sur les résultats et les opérations doit être soumis dans les 45 jours suivant la fin des activités du projet et au moins 60 jours avant l'expiration de l'entente.

Cela implique que les données provenant d'indicateurs spécifiques devront être recueillies et analysées en prévision de cet échéancier, selon les indications du CMR. La rédaction de ces rapports doit tenir compte des lignes directrices fournies par AMC.

CIGan s'engage à s'assurer que tous les rapports sont axés sur les résultats. Il est entendu qu'au cours des premières années, on s'attend à ce que les rapports se concentrent davantage sur la documentation des données au niveau de la production. Néanmoins, à

partir de 2021, les rapports seront principalement fondés sur les données recueillies pour les indicateurs aux niveaux de résultats immédiats et intermédiaires.

Pour les résultats du Projet mis en œuvre, CIGan tiendra compte des éléments suivants pour s'assurer que les rapports sont axés sur les résultats :

1. La description des résultats restera au cœur des rapports. Cette démonstration sera effectuée à l'aide d'outils de suivi, principalement le CMR ;
2. La description portera sur les changements apportés aux compétences améliorées des enseignants; des programmes améliorés et nouveaux; des systèmes améliorés pour soutenir les apprenants; et l'amélioration des compétences pour les apprenants. Les bénéficiaires finaux seront à l'avant-garde dans la mesure du possible. CIGan expliquera les principaux avantages qu'ils ont tirés du projet et comment leur vie a changé;
3. Les résultats seront présentés de manière ordonnée, tels qu'ils sont affichés dans le modèle logique du projet et le CMR;
4. Le rapport présentera les résultats de la période, mais aussi les données cumulatives pour les indicateurs pertinents depuis le début du projet;
5. Toute variation entre les activités et les résultats prévus et réels sera présentée et analysée;
6. Les données quantitatives du CMR seront complétées par une brève analyse qualitative pour décrire les changements et les contextualiser;
7. CIGan mettra en évidence dans chaque rapport les principaux apprentissages pour la période, ainsi que les défis, les bonnes pratiques et les leçons à prendre en considération pour les périodes à venir.
8. Les risques seront analysés régulièrement, de sorte que la matrice de gestion des risques puisse être mise à jour dans chaque rapport, au besoin;

Chaque rapport sera révisé par l'équipe de gestion du Projet, de même que les spécialistes au sein de CIGan à direction du programme. Les rapports périodiques doivent être prêts d'ici le 15 mai et le 15 novembre afin d'accorder 45 jours d'examen par tous les intervenants clés.

## Évaluation

L'OCDE définit l'évaluation comme « l'évaluation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique en cours ou achevé, sa conception, sa mise en œuvre et ses résultats. L'objectif est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficacité du développement, l'efficacité, l'impact et la durabilité. Ces évaluations ne remplaceront pas la collecte de données de routine (ce qui a été réalisé) mais compléteront toutes les données recueillies par le biais d'une surveillance de routine et examineront « comment » elles ont été réalisées en tenant compte d'autres facteurs externes. Les évaluations formatives (à mi-parcours) et sommatives (fin) seront effectuées par un évaluateur externe qualifié. Affaires mondiales Canada fournira des conseils en matière de gestion de l'évaluation, en particulier les rôles et les responsabilités entre Affaires

mondiales Canada et CICan en ce qui a trait aux procédures et au budget des appels d'offres et des contrats.

CICan s'engage à ce que l'apprentissage utile ait lieu tout au long de la mise en œuvre du projet. Par conséquent, pour compléter les constatations et les recommandations découlant des processus d'évaluation externes, CICan encouragera l'utilisation d'auto-évaluations participatives (EPS) parmi ses partenaires de mise en œuvre. Les EPS sont des exercices semi-structurés par lesquels le personnel de gestion de projet, les homologues gouvernementaux, les institutions bénéficiaires, les partenaires de mise en œuvre, le secteur privé et les bénéficiaires finaux (s'ils sont jugés adéquats) évaluent conjointement dans quelle mesure le projet est mis en œuvre comme prévu, avec des avantages évidents comme prévu.

Ces évaluations ont habituellement lieu après un an ou deux du processus de mise en œuvre et fournissent des renseignements précieux pour s'assurer que les attentes sont satisfaites pour tous les intervenants clés. Les EPS sont généralement dirigées par des employés chargés de la conception et de la réalisation d'un projet et qui engagent les parties prenantes qui participent ou bénéficient du projet. L'exercice est considéré comme participatif parce que le personnel du projet, les principaux partenaires du projet et les bénéficiaires peuvent tous participer à la conception d'outils de collecte de données, partager leurs opinions et leurs idées, et analyser les résultats conjointement, jugés appropriés.

Elles ne remplacent pas les évaluations externes, mais parce qu'elles sont gérées à l'interne, elles apportent une autre perspective sur le processus de mise en œuvre du projet qui peut être très utile à toutes les parties prenantes. Les avantages de l'utilisation d'un EPP au cours du projet sont les suivants :

- Les EPS sont généralement beaucoup plus simples que les évaluations externes et peuvent être appliquées rapidement pour comprendre les forces et les faiblesses d'un projet. Bien qu'il soit généralement entendu que les gens sont généralement plus enclins à partager leurs opinions avec un intervenant externe, les PSE peuvent permettre aux principaux intervenants de partager sur les questions avant qu'elles ne soient découvertes par l'évaluation externe, et donc de trouver des solutions appropriées avant que des problèmes surviennent.
- L'EPS examine habituellement les questions d'efficacité et de gestion, qui ne sont pas toujours bien couvertes par les évaluations externes. Comme le personnel du projet connaît mieux le projet que les évaluateurs externes, il peut poser des questions sur des domaines d'intérêt très précis et obtenir de l'information utile pour améliorer la gestion et la prestation des projets.
- Les bonnes pratiques peuvent également être découvertes dans un pays et être appliquées ailleurs en temps opportun, de sorte qu'elles profitent à un plus grand nombre de personnes plus longtemps.
- Il crée une occasion de dialoguer en fournissant aux intervenants une plate-forme utile pour qu'ils se réunissent pour discuter de sujets importants et de domaines d'intérêt commun. Les EPS peuvent aider à établir des relations et à assurer une

meilleure compréhension des différents besoins et intérêts des participants et des autres intervenants, ainsi que des possibilités de collaboration accrue.

- Les EPS offrent plus d'autonomie aux gestionnaires de projet, qui peuvent se concentrer sur les questions d'intérêt particulier et utiliser les leçons apprises, les bonnes pratiques et les recommandations possibles, dans la prise de décisions (y compris pour les activités de suivi) à leur propre discrétion, bien qu'une transparence maximale et un suivi avec tous les intervenants clés sur les constatations et les recommandations soient essentiels à leur succès.
- Les EPS sont particulièrement utiles pour les projets multi-pays, de nombreux intervenants ayant participé à la gestion et à la prestation de projets. Il n'est pas facile d'évaluer l'efficacité de tels grands projets et l'EPS peut être un outil pratique pour découvrir les défis en temps opportun.

CICan peut envisager d'utiliser un outil d'EPS (sondage) qui ne prendra pas plus de 30 à 45 minutes pour que tous les intervenants clés puissent y répondre. Cet outil permet aux parties prenantes de partager leurs opinions et leurs idées de façon anonyme. Il sera basé sur les sujets suivants, en utilisant une combinaison d'échelles de satisfaction (échelles Likert) et d'évaluation écrite qualitative (questions ouvertes) :

- Dans quelle mesure les objectifs attendus sont atteints ou en voie d'être atteints;
  - o Les principaux résultats peuvent être évalués individuellement;
- Adéquation/pertinence des stratégies et formations;
  - o Les principales activités/extrants peuvent être évalués individuellement;
- Les bonnes pratiques qui accélèrent, favorisent ou facilitent la réalisation du projet;
- Qualité des relations avec les partenaires canadiens / Établissements de formation;
- L'existence de compétences nécessaires parmi les principaux partenaires pour assurer une mise en œuvre et un suivi efficaces;
  - o Les compétences nécessaires peuvent être affichées pour l'évaluation;
- La qualité des communications entre le personnel du projet, les partenaires canadiens, les établissements de formation, les gouvernements, les ANT, le secteur privé participant au projet;
- Qualité du climat de travail;
- Adéquation du système de surveillance;
- Le cas échéant, tout autre goulots d'étranglement, défis ou obstacles majeurs affectant le travail effectué; Et
- Améliorations nécessaires pour s'assurer que le projet atteint les résultats escomptés et surmonte les défis exposés ci-dessus.

Le sondage peut être complété par des entrevues avec des informateurs clés afin d'approfondir la compréhension de certains domaines.

Les résultats de cette évaluation seront compilés par l'agent de programme, qui rédigera un résumé des principales constatations, leçons et recommandations ne plus de 5 pages. Une fois les résultats compilés, il est de bonne pratique de les partager et d'en discuter lors d'un atelier de validation avec les parties concernées, afin de s'assurer que toutes les personnes impliquées dans le processus peuvent récolter les bénéfices de l'EPS.

Il convient de noter que les collèges canadiens semblent également appliquer des évaluations internes et qu'ils voudront peut-être simplement adapter leurs outils pour tenir compte des thèmes ci-dessus, dans la mesure où ils sont jugés utiles. Dans tous les cas, un élément qui doit être pris en considération est la normalisation des outils afin que les résultats entre les pays puissent également être comparés. Cela est particulièrement important si le Projet doit prioriser ses ressources pour résoudre des problèmes là où les besoins sont les plus connus et documentés.

## **ANNEXE 1 – Outils de collecte de données (À mettre)**

## APPENDICE F

### CADRE DE MESURE DU RENDEMENT (CMR)

PROJET

Cadre de mesure du rendement modifié (RARP révisé, 24 septembre 2020, à approuver par AMC)

**RÉSULTAT ULTIME** <sup>25</sup>

RÉSULTATS ATTENDUS (Tiré du modèle logique)	INDICATEURS (La viabilité de l'environnement et l'égalité entre les sexes si possible)	DONNÉES DE BASE (Les abréviations sont expliquées au bas du tableau) <sup>26</sup>	CIBLES (L'intervalle de temps si possible)	SOURCES DE DONNÉES	MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	FRÉQUENCE	RESPONSABILITÉ
<b>1000</b> Accroissement de l'autonomisation économique des jeunes en Tunisie, particulièrement les femmes en situation de marginalisation et vivant dans les régions plus défavorisées du pays	• Perception des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET sur leur qualité de vie (situation économique, laborale et sociale – ventilé par sexe et région) (1000 #1)	Total: 16.5% Total H : 14,7% Total F : 18.2% Nord-Ouest : 11.8% Centre-Ouest : 27.2% Sud-Ouest : 3.3% Sud-Est :15.2%	Total : 21% <sup>27</sup> Total H : 19% Total F : 23% Nord-Ouest : 15% Centre-Ouest : 35% Sud-Ouest : 4% Sud-Est :19%	• Diplômé.e.s	• Enquête auprès des diplômé.e.s	Ligne de base Fin de projet (1 <sup>ère</sup> cohorte de diplômés)	CICan
	• Revenu médian et moyen des jeunes Tunisiennes et Tunisiens diplômés des ISET, ventilé par sexe, programme et région (1000 #2)	Total: 650 et 773 (médian et moyen - Dinar) Total H : 850 et 934 Total F : 525 et 543 Nord-Ouest : 700 et 867 Centre-Ouest : 700 et 777 Sud-Ouest : 850 et 936 GM : 800 et 925 GE : 750 et 753 GP : 500 et 660 GC : 650 et 681 AA : 500 et 554 TI : 700 et 835	Total : 683 et 812 (médian et moyen-Dinar) <sup>28</sup> Total H : 893 et 981 Total F : 551 et 570 Nord-Ouest : 735 et 910 Centre-Ouest : 735 et 816 Sud-Ouest : 893 et 983 GM : 840 et 971 GE : 788 et 791 GP : 525 et 693 GC : 683 et 715 AA : 525 et 582 TI : 735 et 877	• Diplômé.e.s	• Enquête auprès des diplômé.e.s	Ligne de base Fin de projet (1 <sup>ère</sup> cohorte de diplômés)	CICan

**RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES**

RÉSULTATS ATTENDUS (Tiré du modèle logique)	INDICATEURS (La viabilité de l'environnement et l'égalité entre les sexes si possible)	DONNÉES DE BASE	CIBLES (L'intervalle de temps si possible)	SOURCES DE DONNÉES	MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	FRÉQUENCE	RESPONSABILITÉ
--	---	-----------------	---	--------------------	---------------------------------	-----------	----------------

<b>1100</b> Meilleure adéquation de l'offre de formation avec les besoins d'emploi des jeunes femmes et des jeunes hommes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taux de placement des techniciens et techniciennes diplômés des ISET en deçà de 6 mois après leur graduation dans leur secteur d'étude, ventilé par programme, sexe et région (1100 #3)</li> </ul>	Total : 11.4% Total H : 16.7% Total F : 6.4% Nord-Ouest : 11.3% Centre-Ouest : 6.6% Sud-Ouest : 22.6% Sud-Est : 14.3% GM : 18.0% GE : 7.7% GP : 0.0% GC : 17.1% AA : 5.0% TI : 23.1%	Total : 65% des techniciens et techniciennes diplômés des ISET 6 mois après leur graduation sont placés dans leur secteur d'étude.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diplômé.e.s</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enquête auprès des diplômé.e.s</li> </ul>	Ligne de base Fin de projet	CIGan
	<ul style="list-style-type: none"> <li>% des enseignants formés qui appliquent les techniques pédagogiques améliorées, ventilé par programme, sexe et région (1100 #4)</li> </ul>	0%	90% à la fin du projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de cours<sup>29</sup> des nouveaux programmes de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation des plans de cours des nouveaux programmes de formation</li> </ul>	Ligne de base (2 <sup>e</sup> phase) Annuel à partir de mars 2021 <sup>30</sup>	CIGan
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perception des employeurs sur l'adéquation des programmes de formation technique avec leurs</li> </ul>	Total: 20.2% Total H : 23.0% Total F : 15.0% Nord-Ouest : 14.3%	Total : 50% des employeurs perçoivent que les programmes de	<ul style="list-style-type: none"> <li>Employeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enquête auprès des employeurs</li> </ul>	Ligne de base Fin de projet	CIGan

<sup>25</sup> Ce cadre de mesure de rendement est en attente d'approbation de la part d'AMC à la suite de l'intégration des indicateurs issus du Plan d'action en équité des genres, de la modification du résultat de l'extrait 1125, des changements de noms apportés à certains outils de collecte pour les adapter à la réalité tunisiennes et de leur fréquence de collecte pour tenir compte des impacts de la COVID-19.

<sup>26</sup> À la suite du dépôt du Rapport complet des données de base, de nouvelles informations permettent de compléter la ventilation des données de base. Les cibles ventilées sont également présentées, le cas échéant.

<sup>27</sup> Taux de croissance de 28% appliqué sur les données de base. Les données de base montrent que la perception des personnes enquêtées est basse.

<sup>28</sup> Taux de croissance de 5% en raison du caractère incontrôlable des revenus par le projet.

<sup>29</sup> Le terme plan d'études réfère à un référentiel de formation, l'équivalent d'un plan cadre au Canada. Nous avons choisi d'utiliser le terme plan de cours qui est commun au Canada et à la Tunisie.

<sup>30</sup> Après révision, il nous semble plus pertinent de mesurer cet indicateur de façon plus fréquente, d'autant plus que le projet a quelques mois de retard en raison de la COVID-19.



	besoins, ventilé par secteur, sexe et région (1100 #5)	Centre -Ouest : 24.2% Sud-Ouest : 0.0% Sud-Est :33.3% AG : 29.4% E : 25.0% T : 0.0% Au : 17.2%	formation technique sont adéquats				
<b>1200</b> Amélioration de l'équité et de l'égalité des chances en emploi pour les diplômées de l'enseignement supérieur	• Ratio des gradués des ISET h/f qui sont chefs d'entreprise (incluant les travailleurs autonomes), ventilé par programme, sexe et région (1200 #6)	Total: 3.3% Total H : 5.6% Total F : 1.2% Nord-Ouest : 3.1% Centre-Ouest : 2.2% Sud-Ouest : 3.2% Sud-Est : 5.0% GM: 4.9% GE: 1.9% GP: 0.0% GC: 0.0% AA: 3.1% TI: 7.7%	5 % des gradués sont chefs d'entreprise	• Diplômé.e.s	• Enquête auprès des diplômé.e.s	Ligne de base Fin de projet	CICan
	• Perception des gradué.e.s des ISET et des employeurs sur le niveau d'employabilité des gradué.e.s, ventilé par sexe, gradués/employeurs (1200 #7)	Diplômé.e.s Total : 24.3% H : 32.6% F : 16.5%  Employeurs Total : 44.2% H diplômés : 42.9% F diplômées : 40.0% H employeurs : 44.1% F employeurs : 50.0%	Total Diplômé.e.s : 65%  Total Employeurs : 65%	• Employeurs • Diplômé.e.s	• Enquête auprès des diplômé.e.s • Enquête auprès des employeurs	Ligne de base Fin de projet	CICan

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre et % des femmes et des hommes inscrits dans les programmes ÉPE qui graduent, ventilé par programme et région (1200 #8)</li> </ul>	<p>Total : 59.2% Total H : 48.8% Total F : 75.7%</p> <p>Total, Homme, Femme Nord-Ouest: 52.6%, 45.1%, 67.9% Centre-Ouest : 64.2%, 51.9%, 78.1% Sud-Ouest : 60.3%, 42.5%, 83.6% Sud-Est : 71.6%, 63.5%, 83.9%</p> <p>GM: 55.1%, 51.4%, 78.9% GE : 68.8%, 60.8%, 94.6% GP: 81.8%, na, 81.8% GC: 72.0%, 62.3%, 104.3% AA: 55.0%, 30.2%, 70.1%</p>	<p>Total : 62%<sup>31</sup> H : 51% F : 79%</p> <p>Total, Homme, Femme Nord-Ouest: 55%, 47%, 71% Centre-Ouest : 67%, 54%, 82% Sud-Ouest : 63%, 45%, 88% Sud-Est : 75%, 67%, 88%</p> <p>GM: 58%, 54%, 83% GE : 72%, 64%, 99% GP: 86%, na, 86% GC: 76%, 65%, 110% AA: 58%, 32%, 74%</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ISET - Bureau du registraire (documents institutionnels)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil de suivi des données d'inscription, d'appui scolaire et de diplomation</li> </ul>	Ligne de base Annuel (par cohorte)	Direction des ISET
--	---	--	---	--	--	------------------------------------	--------------------

#### RÉSULTATS IMMÉDIATS

RÉSULTATS ATTENDUS (Tiré du modèle logique)	INDICATEURS (La viabilité de l'environnement et l'égalité entre les sexes si possible)	DONNÉES DE BASE	CIBLES (L'intervalle de temps si possible)	SOURCES DE DONNÉES	MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	FRÉQUENCE	RESPONSABILITÉ
<b>1110</b> Meilleure capacité institutionnelle des ISET à répondre aux besoins de formation et du	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau de qualité des programmes ciblés dans les ISET en fonction de l'approche par compétences, ventilé par région (1110 #9)</li> </ul>	2 <sup>e</sup> phase	75% <sup>32</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation spécialisée des programmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil d'évaluation des programmes de formation<sup>34</sup></li> </ul>	Ligne de base (2 <sup>e</sup> phase) Annuel à partir de mars 2021 <sup>35</sup>	CICan

<sup>31</sup> Taux de croissance de 5% appliqué

<sup>32</sup> Équivalent à B+. Une note qu'on utilise de façon régulière dans les autres projets.

<sup>34</sup> Révision du terme curriculum utilisé davantage au Canada. Le terme programme de formation est plus commun.

<sup>35</sup> Après révision, il nous semble plus pertinent de mesurer cet indicateur de façon plus fréquente, d'autant plus que le projet a quelques mois de retard en raison de la COVID-19.

développement des compétences des jeunes femmes et des jeunes hommes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perception des ISET sur leur capacité institutionnelle à répondre aux besoins de formation et du développement des compétences des jeunes (1110 #10)</li> </ul>	Total: 6.6%	90% des ISET partenaires perçoivent que leur capacité institutionnelle répond aux besoins de formation et de développement des compétences des jeunes	de de formation <sup>33</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>ISET - administrateurs et enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Outil d'évaluation de la capacité institutionnelle (utilisation de critères d'évaluation préétablis)</li> </ul>	Ligne de base Mi-parcours Fin de projet	CICan
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nombre et % des enseignants et des enseignantes démontrant une connaissance technique et pédagogique adéquate en lien avec l'approche par compétences, ventilé par programme, sexe et région (1110 #11)</li> </ul>	2ème phase (pré-test)	1 500 (660 F, 840 H) et 75% enseignantes et enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>ISET - enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pré-test et post-test concernant le contenu des formations en approche par compétences</li> </ul>	Avant et après chaque cycle complet de formation	CICan
<b>1120</b> Meilleure collaboration entre les ISET, l'UTICA et le MESRS dans le développement des programmes techniques et d'offres de formations	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nombre de partenariats opérationnels entre les ISET, l'UTICA, le MESRS et les réseaux d'entreprises (établis grâce à l'appui du projet) (1120 #12)</li> </ul>	0	18 partenariats pour la durée du projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>ISET</li> <li>UTICA</li> <li>MESRS</li> <li>Réseaux d'entreprises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examen des documents</li> <li>Outil d'évaluation des partenariats institutionnels<sup>36</sup></li> </ul>	Ligne de base Annuel à partir de mars 2021	CICan ISET UTICA MESRS

<sup>33</sup> Révision du terme programme de cours par programme de formation, commun en Tunisie et au Canada.

<sup>36</sup> Cet outil a été développé afin de regrouper l'information utile pour mesurer l'existence et le caractère opérationnel des partenariats.

répondant aux besoins des entreprises	<ul style="list-style-type: none"> <li>• % des représentants de l'industrie satisfaits de leur collaboration et du partenariat avec les ISET dans le développement de programmes répondant à leurs besoins (1120 #13)</li> </ul>	Total : 38.5%	Total : 75% <sup>37</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Employeurs et représentants de l'industrie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquête auprès des employeurs</li> </ul>	Ligne de base Mi-parcours Fin de projet	CICan
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• % des femmes prenant part aux instances décisionnelles du Projet (G1120 #14)<sup>38</sup></li> </ul>	50% <sup>39</sup>	Au moins 50% de femmes prennent part aux instances décisionnelles du Projet <sup>40</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procès-verbaux du Comité de pilotage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compilation des données</li> </ul>	Annuel à partir de mars 2021	CICan
<b>1210</b> Accès accru des jeunes Tunisiennes à des programmes de formation de courte durée (formation tout au long de la vie) dans les secteurs à fort potentiel d'employabilité, y compris l'entrepreneuriat au féminin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de jeunes femmes ayant reçu un accompagnement et un coaching individuel dans les centres 4C, ventilé par programme et région (1210 #15)</li> </ul>	Total F: 75 Nord-Ouest : 55 Centre-Ouest: 15 Sud-Ouest : 4 Sud-Est : 1  GM : 5 GE : 4 GP : 2 GC : - AA : 8 M : 1 TI : 20 Au : 12 Aucun programme : 23	Total F: 120 Nord-Ouest : 88 Centre-Ouest: 24 Sud-Ouest : 1 Sud-Est : 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centres 4C (documents institutionnels )</li> </ul>	Outil de suivi des données d'inscription, d'appui scolaire et de diplomation	Ligne de base Annuel à partir de mars 2021	CICan ISET

<sup>37</sup> Équivalent à B+. Une note qu'on utilise de façon régulière dans les autres projets.

<sup>38</sup> Les indicateurs soulignés en beige sont issus du Plan d'action en équité des genres du Projet.

<sup>39</sup> % des femmes représentant les organisations membres du Comité de pilotage (DGET, DGRU, UTICA, CNFCE, MFFES, MDICI, AMC, CICan)

<sup>40</sup> Ce pourcentage correspond à une représentation équivalente ou supérieure à la proportion actuelle des femmes dans ces instances.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ratio h/f inscrits dans les programmes de formation ciblés par l'EPE Tunisie (1210 #16)</li> <li>**Déclaré en nombre et en pourcentage pour les hommes.</li> </ul>	Total H (519/983) : 52.8% Total F (464/983): 47.2%	Total H : 51% Total F : 49%	<ul style="list-style-type: none"> <li>ISET - Bureau du registraire (documents institutionnels)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Outil de suivi des données d'inscription, d'appui scolaire et de diplomation</li> </ul>	Ligne de base Annuel à partir de mars 2021	CICan ISET
--	---	---	--------------------------------	--	--	--	------------

## EXTRANTS

RÉSULTATS ATTENDUS (Tiré du modèle logique)	INDICATEURS (La viabilité de l'environnement et l'égalité entre les sexes si possible)	DONNÉES DE BASE	CIBLES (L'intervalle de temps si possible)	SOURCES DE DONNÉES	MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	FRÉQUENCE	RESPONSABILITÉ
<b>1111</b> Programmes pédagogiques techniques modernisés en réponse au marché de l'emploi en tenant compte des spécificités du genre	Nombre de programmes élaborés, révisés et co-construits selon l'approche par compétences dans le réseau des ISET (1111 #17)	0	6 programmes élaborés ou révisés selon l'APC selon les disciplines identifiées dans l'étude des besoins réalisée en début de projet.	Rapport des ISET Statistiques officielles	Analyse du rapport d'évolution Étude comparative des statistiques officielles	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombres de licences développées selon l'APC en prenant en compte les dimensions du genre <sup>41</sup> (G1111 #18)	0	6 licences développées prennent en compte les dimensions du genre	Rapports des collèges	Examen de documents	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre d'analyses de situation de travail recueillant les perceptions des employeurs quant à l'employabilité des femmes diplômées réalisées (G1111 #19)	0	6 analyses de situation de travail recueillent les perceptions des employeurs quant à l'employabilité des femmes	Rapports des collèges	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET

<sup>41</sup> Notamment dans la formulation des compétences, les techniques d'apprentissage visant leur atteinte, le contexte d'apprentissage et le mode d'évaluation.

	% des femmes participant aux consultations régionales quant aux dimensions qui touchent les programmes, ventilé par ISET et par secteur (G1111 #20)	A déterminer en fonction de la proportion des femmes actuelle	XX % des femmes prennent part aux consultations régionales <sup>42</sup>	Rapports des collèges	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET
	Nombre de licences prenant en compte les dimensions du genre approuvées par les Commissions sectorielles (G1111 #21)	0	6 licences prenant en compte les dimensions du genre sont approuvées	Rapports des collèges	Examen des documents	Semi-annuel	CICan MESRS
<b>1112</b> Enseignants et enseignantes des ISET partenaires formés sur le plan technique et pédagogique en tenant compte des spécificités du genre ainsi qu'en TIC	Nombre et % des enseignants et des enseignantes des ISET partenaires formés à l'élaboration, la révision et la co-construction des programmes de formation selon l'APC (1112 #22)	0, 0%	50 (22F/28H) et 75% (33%F/42%H) des enseignants et des enseignantes participants ont reçu de la formation pédagogique <sup>43</sup>	Rapports des collèges	Compilation de données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre et % des enseignants et des enseignantes des ISET partenaires qui ont reçu de la formation technique(1112 #23)	0, 0%	50 (22F/28H) et 75% (33%F/42%H) des enseignants et des enseignantes participants ont reçu de la formation technique	Rapports des collèges	Compilation de données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS

<sup>42</sup> Les données de base manquantes pour les indicateurs en provenance du Plan d'action en équité des genres seront calculées et leurs cibles fixées afin d'assurer une représentation équivalente ou supérieure des femmes d'ici au 30 septembre 2020. Ce pourcentage ciblé correspond à une représentation équivalente ou supérieure à la proportion actuelle des femmes par ISET et secteur d'activités.

<sup>43</sup> À la relecture du CMR, il a été constaté qu'aucun indicateur ne mesurait la formation des enseignant.e.s sur le plan technique. Les cibles ont donc été adaptées de façon à mesurer l'atteinte des deux volets de la formation des enseignants : pédagogique (1112 #22) par la formation sur l'élaboration, la révision et la co-construction des programmes de formation et technique (1112 #23) sur les aspects plus techniques liés au contenu des programmes de formation.

	Nombre et % d'enseignants et d'enseignantes référents formés sur la pédagogie orientée sur le genre, ventilé par le sexe (G1112 #24)	0 femme et 0% de femmes formées sur la pédagogie orientée sur le genre parmi les 44% de femmes enseignantes dans le réseau des ISET	75 enseignant.e.s référents sont formés en pédagogie orientée sur le genre 50% de femmes font partie du groupe d'enseignant.e.s référents <sup>44</sup>	Rapports des collègues	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Existence d'un soutien continu offert par l'équipe canadienne aux enseignants et enseignantes référents au moment de la duplication des formations dans le réseau (G1112 #25)	0	Un service de soutien continu à distance est mis en place et offert par le partenariat canadien	Rapports des collègues	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET MESRS

<sup>44</sup> Ce pourcentage correspond à une représentation équivalente ou supérieure à la proportion actuelle des femmes enseignantes du réseau des ISET.

<p><b>1113</b> Formations de courte durée et spécialisées offertes en réponse aux besoins de l'emploi dans les régions en tenant compte des spécificités du genre</p>	<p>Nombre de formations offertes (1113 #26)</p>	<p>0</p>	<p>18 formations sont offertes</p>	<p>Registre des formations offertes</p>	<p>Compilation de données</p>	<p>Semi-annuel</p>	<p>CICan ISET MESRS</p>
---	---	----------	------------------------------------	---	-------------------------------	--------------------	---------------------------------



	Nombre de formations de courte durée et spécialisées développées selon l'APC en réponse aux besoins des femmes et en prenant en compte les dimensions du genre <sup>45</sup> (G1113 #27)	0	18 formations sont développées en prenant en compte les dimensions du genre	Rapports des collèges	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
<b>1114</b> Centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés en fonction des secteurs porteurs d'emploi	Nombre de centres d'excellence dans des ISET partenaires implantés (1114 #28)	0	3 centres d'excellence (1 par secteur) sont implantés	Centres d'excellence	Observation du nombre de centres d'excellence implantés	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	% de femmes prenant part aux activités des centres d'excellence, par ISET pour le programme ciblé, ventilé en % enseignantes et % étudiantes (G1114 #29)	A déterminer en fonction de la proportion actuelle des enseignantes et des étudiantes par ISET	XX % de femmes prennent part aux activités des centres d'excellence <sup>46</sup>	Rapports des collèges	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre d'ateliers sectoriels sur le développement et l'implantation des Centres d'excellence offerts dans le cadre du Forum annuel (G1114 #30)	0	3 ateliers sectoriels sont offerts	Rapport d'activités Unité de coordination locale	Examen des documents	Annuel	CICan
<b>1115</b> Directeurs et directrices des ISET ont été formés en	Nombre des directeurs et directrices des ISET formés en leadership (1115 #31)	0	25 (2 directrices et 23 directeurs) des ISET sont formés	Rapport des ISET	Étude comparative de rapport	Semi-annuel	CICan ISET MESRS

<sup>45</sup> Notamment dans la formulation des compétences, les techniques d'apprentissage visant leur atteinte, le contexte d'apprentissage et le mode d'évaluation.

<sup>46</sup> Ce pourcentage correspond à une représentation équivalente ou supérieure à la proportion actuelle des enseignantes et des étudiantes des programmes ciblés.

leadership en tenant compte des spécificités du genre							
	Nombre de formations offertes adaptées aux besoins des gestionnaires, incluant l'utilité et la pertinence de mettre en place des politiques et/ou des dispositifs internes favorisant l'égalité des chances (G1115 #32)	0	Une formation adaptée est offerte	Plan de formation	Examen des documents	Annuel	CICan
	Nombre de formations offertes adaptées aux besoins des femmes gestionnaires (G1115 #33)	0	Une formation adaptée aux besoins des femmes gestionnaires est offerte	Plan de formation	Examen des documents	Annuel	CICan
	Nombre de formations offertes à un groupe de formateurs et formatrices tunisiens en leadership au féminin (G1115 #34)	0	Une formation en leadership au féminin est offerte	Plan de formation Rapport d'activités Unité de coordination locale	Examen des documents	Annuel	CICan
<b>1116</b> Modèle de reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) pilote développé et livré aux bénéficiaires en tenant compte des spécificités du genre	Existence d'un modèle de reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) pilote développé et livré aux bénéficiaires (1116 #35)	0	Modèle pilote développé et livré aux bénéficiaires	Bénéficiaires	Entrevues et rapports techniques	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	% de femmes bénéficiaires du projet-pilote en reconnaissance des acquis et des expériences (VAE) en transformation des aliments (G1116 #36)	0%	50% de femmes participent et bénéficient du projet-pilote en VAE mis en œuvre	Rapports des collègues ISET-Bureau du registraire	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS

				(documents institutionnels)			
	Nombre d'ateliers sur le projet-pilote en reconnaissance des acquis et des expériences offerts dans le cadre du Forum annuel (G1116 #37)	0	Un atelier offert	Rapport d'activités Unité de coordination locale	Examen des documents	Annuel	CICan
<b>1121</b>	Mécanisme de consultation entre les ISET et employeurs mis en place	0	6 programmes de formation sont co-construits	Rapports des collèges	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET UTICA MESRS
<b>1122</b>	Bureaux des relations avec les entreprises sont implantés au sein des ISET partenaires.	0	4 ISET partenaires ont créé un Bureau des relations avec les entreprises	Rapports des collèges	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET UTICA
	Nombre d'ententes de partenariat pour le placement en stage des étudiantes et des étudiants <sup>47</sup> (G1122 #40)	0	12 ententes de partenariats pour le placement en stages sont signées	Rapports des collèges Outil d'évaluation des partenariats institutionnels	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre d'ateliers sur l'implantation des Bureaux des relations avec les entreprises offerts dans le cadre du Forum annuel (G1122 #41)	0	4 ateliers sont offerts	Rapports d'activités Unité de coordination locale	Examen des documents	Annuel	CICan

<sup>47</sup> Les ententes s'établiront avec des employeurs favorisant l'employabilité tant des hommes que des femmes diplômées.

<b>1123</b> Comité formation/emploi dans chaque ISET partenaires créé	Nombre d'ISET partenaires ayant créé un comité formation-emploi (1123 #42)	0	6 ISET partenaires ont formé un Comité formation/emploi fonctionnel	Rapport de rencontres des comités	Étude des rapports de rencontres des comités	Semi-annuel	CICan ISET UTICA
	% de femmes faisant partie des comités formation/emploi, ventilé par ISET et par secteur (G1123 #43)	A déterminer en fonction de la proportion des femmes	XX % de femmes font partie des comités formation/emploi <sup>48</sup>	Rapports des collègues	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET
<b>1124</b> Campagne de valorisation de la formation technologique auprès de la collectivité est élaborée et mise en œuvre	Nombre de campagnes de valorisation de la formation technologique auprès de la collectivité élaborées (1124 #44)	0	2 campagnes de valorisation sont élaborées sur la durée du projet	Rapports d'activités Unité de coordination locale	Étude des rapports d'activités	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre de campagne de valorisation de la formation technologique auprès de la collectivité mise en œuvre (1124 #45)	0	2 campagnes de valorisation sont réalisées sur la durée du projet	Rapports d'activités Unité de coordination locale	Étude des rapports d'activités	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre de journées d'information sur les six nouvelles licences auprès des élèves de lycées ou des diplômé.e.s chômeuses et chômeurs organisées (G1124 #46)	0	Une journée d'information locale est tenue dans chaque ISET partenaire, pour un total de 6	Rapports d'activités Unité de coordination locale Rapports des collègues	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET
<b>1125</b> Comités de révision des programmes constitués et	Nombre de membres (F/H) des comités formés à la méthodologie de l'APC (1125 #47)	0	100 (15F, 85H) membres formés	Rapports des collègues	Compilation des données	Semi-annuel	CICan MESRS

<sup>48</sup> Ce pourcentage correspond à une représentation équivalente ou supérieure à la proportion actuelle des enseignantes du programme ciblé de l'ISET et des femmes issues du secteur.

ses membres formés selon l'APC <sup>49</sup>  Tables sectorielles de concertation, ISET/UTICA/Chambre nationale des femmes chefs d'entreprises/ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance et des séniors constituées	Nombre de tables sectorielles de concertation, ISET/UTICA/Chambre nationale des femmes chefs d'entreprises/ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance et des séniors constituées	0	3 tables sectorielles de concertation sont constituées	Rapports d'activités des tables sectorielles de concertation	Étude des rapports d'activités des tables sectorielles de concertation	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
<b>1126</b> Activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes	Nombre d'activités communes réalisées entre le Bureau des relations avec les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes (1126 #48)	0	1 activité x 4 bureaux x 2 dernières années = 8 activités	Rapports des collèges, les entreprises des ISET, les 4C et les organisations locales de femmes	Analyse des rapports des collèges Entrevues	Semi-annuel	CICan ISET UTICA
<b>1211</b> Programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte des spécificités de genre	Nombre et % de programmes de perfectionnement des compétences offerts en tenant compte du genre disponibles (1211 #49)	0	25 programmes (6 co-construits + 18 formations courtes + 1 programme en entrepreneuriat au féminin) et 100% des programmes de perfectionnement des compétences sont offerts en tenant compte du genre	. Rapport des collèges . Statistiques officielles -Rapport de la spécialiste en genre	-Compilation des données à la direction des ISET -Étude comparative des statistiques officielles	Ligne de base Annuel	CICan ISET INS UTICA

<sup>49</sup> Le résultat lié à l'extrait 1125 a été modifié afin de tenir compte de l'incapacité du Projet de constituer des Tables sectorielles de concertation. Le Projet appuiera plutôt la constitution de Comités de révision des programmes dont les membres en provenance du MESRS et du secteur productif seront formés à la méthodologie de l'Approche par compétences.

	Nombre d'ateliers sectoriels sur le développement des licences selon l'APC prenant en compte les dimensions du genre offerts dans le cadre du Forum annuel (G1211 #50)	0	3 ateliers sectoriels sont organisés	Rapports d'activités Unité de coordination locale	Examen des documents	Annuel	CICan
<b>1212</b>	Programme ou module en entrepreneuriat au féminin est offert dans les ISET partenaires	0	4 ISET partenaires offrent un programme ou un module en entrepreneuriat au féminin	Rapports des collèges Statistiques officielles	Analyse des rapports des collèges Étude comparative des statistiques officielles	Ligne de base Semi-annuel	CICAN ISET MESRS CNFCE INS
	Nombre et % d'enseignants et d'enseignantes formés sur les <i>soft skills</i> ventilé par sexe (G1212 #52)	0	50 enseignant.e.s, femmes et hommes, sont formés sur les <i>soft skills</i>	Rapports des collèges	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
	Nombre et % d'enseignants et d'enseignantes formés en entrepreneuriat au féminin ventilé par sexe (G1212 #53)	0	50 enseignant.e.s,, femmes et hommes, sont formés en entrepreneuriat au féminin	Rapports des collèges	Compilation des données	Semi-annuel	CICan ISET MESRS
<b>1213</b>	Stratégie identifiant les voies de sorties potentielles des femmes aux égards des secteurs prioritaires est élaborée et mise en œuvre	0	La stratégie est développée	Procès-verbaux du comité directeur	Analyse des procès-verbaux du comité directeur	1 fois pour le projet dans la 1 <sup>ère</sup> année	CICan ISET Comité directeur du projet
	Nombre d'ISET et de partenaires qui appliquent les axes de la stratégie (1213 #55)	0	2 ISET visés par le projet ont mis en œuvre les axes de la stratégie	Rapport des ISET	Compilation des données à la direction des ISET	Semi-annuel	CICan ISET Comité directeur du projet

	Nombre d'analyses de situation de travail établissant les voies de sorties en emploi et en entrepreneuriat plus porteuses pour les femmes réalisées (G1213 #56)	0	Six analyses de situation de travail établissant les voies de sorties en emploi et en entrepreneuriat plus porteuses pour les femmes sont réalisées	Rapports des collèges	Examen des documents	Semi-annuel	CICan ISET
	Adoption d'un plan d'action en genre (G1213 #57)	0	Un plan d'action en genre est adopté	Procès-verbaux du comité de pilotage	Examen des documents	Annuel	CICan Comité de pilotage
<b>1214</b>	Activités de sensibilisation auprès de la collectivité sur l'équité et l'égalité en emploi pour les jeunes diplômées, dans les secteurs à fort potentiel, sont réalisées dans les ISET partenaires	0	3 activités de sensibilisation par année sont réalisées (12 activités, 2 par ISET partenaire)	Rapport des collèges Rapports d'activités Unité de coordination locale	Analyse des rapports des ISET partenaires et des rapports d'activités	Semi-annuel	CICan ISET INS UTICA
<b>1215</b>	Campagne de sensibilisation sur l'intégration de la diversité du genre en entreprise en collaboration avec la Chambre nationale des femmes chefs d'entreprises et de l'UTICA	0	1 campagne est réalisée sur la durée du projet	Rapport d'activités et planifications annuelles	Analyse des rapports d'activités	Semi-annuel	CICan INS MFFE UTICA CNFCE
<b>1216</b>	Ententes signées entre les ISET et les regroupements féminins	0	6 ententes signées sont signées sur la durée du projet	Ententes signées	Revue des ententes signées	Semi-annuel	CICan ISET
<b>1217</b>	Nombre de campagne de valorisation sur le recrutement	0	1 campagne est réalisée sur la durée du projet	Rapports d'activités et	Analyse des rapports d'activités	Annuel	CICan ISET

Campagne de valorisation sur le recrutement des jeunes diplômées des ISET partenaires est lancée	des jeunes diplômées des ISET partenaires lancée (1215 #61)			planifications annuelles			UTICA
<p>H = Hommes, F = Femmes, N-O = Nord-Ouest, C-O = Centre-Ouest, S-O = Sud-Ouest, S-E = Sud-Est, GM = Génie Mécanique, GE = Génie Électrique, GP = Génie des Procédés, GC = Génie Civil, AA = Administration des Affaires, TI = Technologies de l'informatique, M = Marketing, LD = Les deux, AG = Agriculture (Agroalimentaire), E = Énergie (Énergie renouvelable), T = Tourisme (Écotourisme), Au = Autre</p>							

PROJET



## APPENDICE G

### RÔLES ET RESPONSABILITÉS – PLAN DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DU PROJET

Personnel	Rôles	Collecte des données, analyse et suivi
<b>Directrice du programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superviser la mise en œuvre et la gestion du pan de S&amp;E et l'ensemble du projet</li> <li>• Valider les rapports d'étapes, le rapport global et l'ensemble de la documentation faisant état des progrès du Projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer la qualité globale des activités de S&amp;E</li> </ul>
<b>Agente principale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonner la mise en œuvre du Plan de S&amp;E en assurant la gestion et la supervision du Projet</li> <li>• Superviser la rédaction des rapports témoignant de l'avancement des travaux)</li> <li>• S'assurer d'une gestion saine des communications et de l'aspect financier relié à la poursuite du plan de S&amp;E</li> <li>• S'assurer que le projet poursuit les résultats attendus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veiller à l'atteinte des résultats</li> <li>• S'assurer du respect des finalités du projet et de ses priorités</li> <li>• Valider les données recueillies ainsi que le rendement des opérations de S&amp;E</li> <li>• Faire rapport des activités et des résultats du projet auprès d'Affaires mondiales Canada</li> </ul>
<b>Spécialiste en suivi et évaluation et apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagner la conception, la mise en œuvre et la gestion des activités de S&amp;E</li> <li>• Contribuer à la conception et à la méthodologie de la recherche sur le Projet</li> <li>• Renforcer la capacité du personnel et des intervenants concernés en matière de S&amp;E</li> <li>• Examiner la base de données sur les résultats à chaque 6 mois</li> <li>• Superviser et vérifier les données et résultats obtenus inclus dans la présentation des rapports d'étape des projets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un accompagnement en matière de S&amp;E</li> <li>• Valider la démarche suivie en S&amp;E</li> <li>• Vérifier la qualité, l'exactitude et le nombre de données du projet</li> <li>• Valider les résultats obtenus</li> <li>• Coordonner la diffusion des résultats</li> </ul>
<b>Agente de programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appuyer l'agente principale dans la mise en œuvre du plan de S&amp;E</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appuyer l'agente principale pour assurer le rendement et les résultats souhaités au projet</li> <li>• S'assurer de la bonne réalisation des étapes du plan de S&amp;E</li> <li>• Assurer un accompagnement des UCL et de l'agent locale en égalité des genres</li> <li>• Participer à la rédaction du rapport des activités et des résultats du projet</li> </ul>
<b>Co-coordonnateurs locaux (UCL)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surveiller – en étroite collaboration avec les partenaires canadiens — que la collecte de données au niveau des pays est conforme au plan en ce qui concerne les échéanciers,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer de l'utilisation de ONA pour la collecte de données</li> </ul>

Personnel	Rôles	Collecte des données, analyse et suivi
	<p>la présentation des rapports, l'exhaustivité et la fiabilité de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonner les activités de S&amp;E avec les parties prenantes en Tunisie</li> <li>• Contribuer à la diffusion des résultats des S&amp;E à l'échelle du pays</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueillir des données probantes et rendre compte des progrès et des résultats du projet</li> <li>• Superviser et former le cas échéant les équipes assurant la collecte de données</li> <li>• Valider l'exactitude et la qualité des données</li> <li>• Participer à la rédaction du rapport des activités et des résultats du projet</li> </ul>
<b>Spécialiste en égalité des genres CICan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir de l'expertise en matière d'égalité des genres</li> <li>• Renforcer la capacité du personnel et des intervenants concernés en matière d'égalité des genres</li> </ul>	<p>Assurer un accompagnement relatif aux standards exigés en matière d'égalité des genres</p> <p>Appuyer la consultante locale en égalité en genre dans ses travaux</p>
<b>Consultante locale en égalité des Genres (UCL)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagner dans la collecte de données relatives au genre en Tunisie</li> <li>• Suivre l'avancement en matière d'égalité des genres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à la conception d'outils de collecte de données</li> </ul>
<b>Collèges et instituts canadiens partenaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir une expertise sur le processus et S'assurer du bon déroulement du de la collecte de données</li> <li>• Fournir une expertise sur les résultats recueillis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer du respect du processus relié à la collecte de données et en assurer la transmission auprès de CICan</li> <li>• Réaliser la collecte de données</li> </ul>
<b>ISET partenaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer un appui à la mise en œuvre au plan de suivi et évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regrouper les données requises pour le S&amp;E</li> <li>• Soutenir et collaborer à la collecte de données</li> <li>• S'assurer la validité des informations transmises</li> </ul>
<b>ADVISEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agir à titre de consultant pour la conception d'outils de collecte de données et pour la collecte de données de base</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer la capacité du personnel et des intervenants concernés en matière de S&amp;E</li> </ul>
<b>DGET, DGRU, MFFES, UTICA, CNFCE, MDICI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer un appui à la mise en œuvre au plan de suivi et évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir et collaborer à la collecte de données</li> </ul>

## RÉFÉRENCES

- ADVISEM (2020), Rapports de donnée de base, mars, 118 p.
- AFFAIRES MONDIALES CANADA (2018) *Guide de rapport des résultats en matière d'aide internationale pour les partenaires*, Deuxième édition, 42 p.
- AFFODÉDON S. W. et M. LAMARI (2016) « Quelle évaluation pour quel développement », *Praxis de l'Évaluation, et de la révision de programmes public*, Québec, PUQ, chap.9, p.235-257
- ARBOUR Ghislain « L'organisation de la fonction d'évaluation dans les politiques ministérielles au Québec », *Praxis de l'Évaluation, et de la révision de programmes public*, Québec, PUQ, chap.2, p.33-57
- AUDET, M. (2009) « Vision, planification et évaluation : les conditions clés du succès d'un changement? » *Revue gestion*, Montréal, HEC, vol. 34 p.55-63
- AUBEL, J. (2000) *Manuel d'évaluation participative de programme, CRS, deuxième édition, 94 p.*
- BAMBERGER, Michael et Jim RUGH (2012) « Une stratégie pour composer avec les contraintes inhérentes à la pratique » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.9 p.161-177
- BERGERON P. G. (2001) *La gestion dynamique*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 3<sup>e</sup> édition, 880p.
- CAMPEAU R. et coll (2004) *Individu et société*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 3<sup>e</sup>me édition, 519 p.
- CARDEN F. M. ALKIN (2012) « Evaluation roots: an international perspectives » *Journal of multidisciplinary evaluation*, Los Angeles, vol. 8 number 12, p. 102-118
- CENTRE D'EXCELLENCE DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS (2016) *La gestion axée sur les résultats appliqués aux programmes d'aide internationale - Un guide pratique*, Ottawa, Affaires mondiales Canada, deuxième édition 108 p.
- CHEVRIER, S. (2000) *Le management des équipes interculturelles*, Paris, PUF, 211p.
- CHOUINARD, J. et J »B. « Culturally competent evaluation in first nations and inuits communities : a review of literature » *Journal of multidisciplinary Evaluation*, vol.4, no.8 p.40-57

CICan *Le porte-parole des instituts et collèges canadiens* ( page consultée en juin 2020)  
<https://www.collegesinstitutes.ca/>

CICan (2017) *Le développement des compétences au service de l'autonomisation des femmes : intégration de l'égalité des genres en EFTP*, 33 p.

CICan (2019) *Plan de mise en œuvre révisé du projet (PMOP) 6 février-31 juillet 2023*  
43p.

CICan 2019 *Plan de mise en œuvre révisé du projet (PMOP) 6 février-31 juillet 2023*,  
Annexes 1 et 2

CODJO TOVIGNAN B.C. (2009) « Démarche participative dans la conduite des actions de développement au Bénin » *Mémoire on line*, Institut africain de professionnalisation en management, 3p.

COLLERETTE P. & coll. (1997) *Le changement organisationnel*, Québec, PUQ 173 p.

COLLERETTE P. & coll. (2013) *Le pilotage du changement*, Québec, PUQ, 2eme édition 293 p.

DAGENAIS, Christian & coll. (2012) « Une évaluation d'implantation et d'efficacité d'un programme destiné aux enfants et à leur famille » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.22 p.415-421

D'AMOUR Annie et Olivier Maligne (2016) « Évaluation et pratique du jugement », *Praxis de l'Évaluation, et de la révision de programmes public*, Québec, PUQ, chap.12, p.309-329

DGRU (2013) *Guide méthodologique des parcours co-construits de formation*, Tunis, 212 p.

DUBOIS N et R. MARCEAU (2005) *Un état des lieux théoriques pour l'Évaluation de programmes : applications en promotion de la santé et en toxicomanie*, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux

EBERHARD, C. (2013) *Oser le plurivers, pour une globalisation interculturelle et responsable*, Paris, Edition Connaissances et Savoirs, 410 p.

GUIJT, E. (2014) *Approches participatives*, Florence, Centre de recherche sur l'enfance UNICEF, 21 p.

FAO (2006) *Apport de l'approche participative* 32 p.

FITZPATRICK Jody (2012) « L'évaluation de programme » *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, PUQ, Chap. 1, p.15-38

FETTERMAN, D. M. KAFTARIAN et A. WANDERSMAN (1995) *Empowerment evaluation: Knowledge and tool for self-assessment and accountability*, Thousand Oaks, Sage.

GOUVERNEMENT DU CANADA (2016) *Politique sur les résultats*, 15 p.

GOYETTE M (2009) « Le développement de L'évaluation de programme », *Élaborer et évaluer les programmes en intervention psychosociale*, Québec, PUQ, chap.2 , p.30-42

JACOB S. & coll. (2009) *Comprendre et entreprendre une évaluation participative. Guide de synthèse*. Québec, perfeval, 31 p.

JACOB S. &coll. (2016) « Évaluation des programmes autochtones », *Praxis de l'Évaluation*, Québec, PUQ, chap.8, p.205-227N. Dia

JACOB S., N. DIALLO & P- M. DAIGNEAULT (2009) « L'évaluation participative des politiques de coopération au développement. Analyse comparée du dispositif du Canada, de L'union européenne et de la Banque mondiale » *Organisations et territoires*, vol 18, no 3 Automne, p.69 84

JOLY Jacques &coll. (2009) « Les dimensions formative et sommative de L'évaluation d'implantation d'un programme » *Élaborer et évaluer les programmes en intervention psychosociale*, Québec, PUQ chap.6, p. 118-144, 304p.

KILLICK, T (2004) « Politics, evidence and the new aid agenda » *Development policy review*, vol.22, no1 p.5-29

KUSEK, J. Z. et RIST, R. C. (2006). *Vers une culture du résultat. Dix étapes pour mettre en place un système de suivi et d'évaluation axé sur les résultats, Un guide pour les praticiens du développement*. 234 p.

LEBOVICS M. (2007) « Analyse des apports et des contraintes du développement participatif » *Afrique contemporaine*, no 223-224 p. 403-432

LINCOLN Yvonna S. & coll. (2004) "The root of fourth generation evaluation" *Evaluation Roots*, Los Angeles, Marcia C. Alkin Center, 298 p.

MASSÉ et coll. (2018) « La portée et les limites des approches participatives pour la gestion intégrée des inondations » *Revue des sciences de l'eau, Québec*, vol. 31, PUM, no.4 p.341-358.

- MUSIAL M., F. PRADÈRE et André TRICOT (2012) *Comment concevoir un enseignement?* Bruxelles, De Broeck, 283 p.
- OIF (2010) *Manuel de la gestion axée sur les résultats*, 104 p.
- OIF (2016) *Guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences en enseignement professionnel supérieur court*, 235 p.
- PERRET B. (2012) « La construction d'un jugement' » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.3 p.53-69
- PLOTTU B. & É. PLOTTU (2009) « Contraintes et vertus de l'évaluation participative » *Revue française de gestion*, n. 192 p. 31-58
- POTVIN P. (2009) « Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme d'intervention sociale » *Élaborer et évaluer les programmes en intervention psychosociale*, Québec, PUQ chap5, p. 101-114, 304 p.
- PNUD, *Guide de la planification, du suivi et de l'évaluation axés sur les résultats du développement* (2009) Manuel de l'OCDE le cadre de référence du RBM de l'Adaptation Fund 209 p.
- PORTEUS Nancy L (2012) « La construction d'un modèle logique d'un programme » *Approches et pratiques en évaluation de programme* Montréal, PUM, p. 89-107
- PROULX J. (2009) *Enseigner - réalités, réflexion et pratiques*, Québec, Cégep de Trois-Rivières, 564p.
- RESEAUCS (2017) « Trousse d'évaluation participative » *Trousse d'outils*, mars, 25 p.
- RIDDE, Valéry (2012) « Une évaluation participative avec renforcement du pouvoir d'agir » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.15 p.279-294
- RIDDE Valéry (2006) « Suggestions d'améliorations d'un cadre conceptuel de l'évaluation participative » *The Canadian Journal of Programme Evaluation*, vol.21, p.1-23
- RIDDE, Valéry et C. Dagenais (2012) « Introduction générale à L'évaluation de programme » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.21 p.13-51
- RIDDE, Valéry & coll. (2012) « Une évaluation d'implantation au Burkina Faso » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.21 p.393-414

ROGERS Patricia et Marie GERVAIS (2012) « Le renforcement des capacités en évaluation » *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, PUM, chap.12 p.215-232

SOPARNOT R. (2004) « Évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement » *Revue Gestion*, Montréal, HEC, vol. 29 p, 31-42

SUE C.F. and coll. (2011) *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*, Kindle edition, 576 p.