



© Franck Galbrun / AFD

Compétences, professionnalisme et professionnalisation

Contribution aux actions de capitalisation & prospective de l'AFD

#MondeEnCommun

Cette note s'inscrit dans le processus de capitalisation autour des projets de la division Education, Formation, Emploi de l'Agence Française de Développement (AFD) dans ses pays d'intervention. Les recommandations proposées ne sauraient anticiper sur les positionnements futurs de l'Agence. Ainsi, les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de l'auteur.

Auteur : Guy Le Boterf - Directeur de Le Boterf Conseil (France) et professeur associé à l'université de Sherbrooke (Canada)

Coordination : Alexia Levesque (AFD)

Date : Juillet 2019

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ETUDE ET POSITIONNEMENT DE LA NOTE

> RAPPEL DU CONTEXTE

La division *Education, Formation, Emploi* de l'AFD a initié un travail de capitalisation autour des projets qu'elle a soutenus dans ses pays d'intervention afin d'identifier les bonnes pratiques et les leviers d'action permettant d'optimiser les actions d'investissement réalisés dans les pays partenaires.

Les pays partenaires de l'AFD, en particulier d'Afrique, font face à des enjeux importants en termes de transitions démographiques, économiques, sociales, politiques et dans un environnement mondial en évolution permanente (révolution technologique, fluctuations des marchés...).

D'ici 2030, plus de 30 millions de jeunes entreront chaque année sur le marché du travail. Aujourd'hui, entre 20 à 40% de jeunes de 15-24 ans sont sans emploi ou inactifs, 35% d'entre eux occupent des emplois vulnérables.

Le développement des filières et des marchés intérieurs, liant les économies urbaines et rurales, constituent des moteurs de la croissance urbaine du continent. Si quelques champions ont intégré les chaînes de valeur mondiale, les marchés du travail restent largement dominés par les circuits informels. **Les perspectives de développement reposent sur la capacité du continent à structurer un tissu entrepreneurial innovant et le développement des technologies numériques.**

Face à ces défis économiques et démographiques que doivent relever ces pays, ces derniers se sont engagés dans une refonte de leurs dispositifs de formation professionnelle des jeunes afin de pouvoir assurer leur insertion économique et sociales, de faciliter la mobilité sociale et professionnelle et d'accélérer l'innovation technologique.

Pour ce faire ces pays ont décidé de réorienter cette formation professionnelle initiale avec une approche particulière par les compétences : celle de **l'APC (Approche par les Compétences)** d'inspiration québécoise et diffusée par l'OIF (Organisation internationale de la francophonie).

Tout en constatant que cette approche par les compétences a contribué pertinemment à restructurer le dispositif de formation et à mettre en place des partenariats public-privés, on peut constater que l'APC, telle que pratiquée en Afrique selon de multiples modes, semble insuffisante dans sa capacité à répondre aux besoins en compétences et d'employabilité des opérateurs économiques et des individus. Au-delà de la maîtrise d'une ingénierie de

conception des programmes de formation qui vise l'acquisition de compétences, la question de la mise en œuvre des compétences reste questionnée. Et ce d'autant plus que les pays font face aux enjeux suivants :

- **répondre aux besoins en compétences et d'employabilité** des opérateurs économiques et des individus,
- **accompagner des parcours sociaux et professionnels** diversifiés,
- **valoriser les compétences** acquises,
- faire **évoluer la professionnalisation à l'université**,
- favoriser la **mobilité sociale et professionnelle**,
- accompagner les **innovations sociales, économiques et technologiques**.

> LES OBJECTIFS D'UNE COLLABORATION

Face aux constats partagés par de nombreux pays partenaires de l'AFD et de ses partenaires d'expertise sur les limites des pratiques de mise en œuvre de l'APC, la division *Education, Formation, Emploi* de l'AFD, a estimé important de jouer son rôle « d'éclairer de décisions » pour accompagner les pays à améliorer leurs pratiques, maximiser ainsi l'insertion durable des jeunes et assurer l'efficacité et l'efficience des dispositifs de formation professionnelle initiale qu'elle soutient financièrement.

Dans cette perspective, elle a souhaité engager une réflexion prospective concernant les approches par compétences permettant, à partir d'une capitalisation de l'expérience de Guy Le Boterf¹ comme praticien en France et à l'international sur le développement des compétences et du professionnalisme, et de celle de l'AFD et de ses partenaires, d'approfondir l'analyse des pratiques de l'APC et d'identifier des pistes d'amélioration ou de changement. Cette étude s'est effectuée sous une forme collaborative avec une dynamique d'échange et participative avec les responsables des équipes-projet de la division *Education, Formation, Emploi* et des partenaires d'expertise et praticiens collaborant régulièrement aux actions de l'AFD dans le domaine de la formation professionnelle.

Des ateliers d'échanges ont été réalisés avec les partenaires d'expertise de l'AFD, avec des acteurs sénégalais engagés dans cette réflexion (ENA – Ecole Nationale d'Administration, ONFP – Office national de Formation Professionnelle) et avec le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Un atelier conclusif a été organisé avec la PEFOP de l'IIPE (Institut international de planification de l'éducation) / Pôle de Dakar de l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

¹ Guy Le Boterf est directeur de Le Boterf Conseil (France) et professeur associé à l'université de Sherbrooke (Canada)

> LES OBJECTIFS DE LA PRESENTE NOTE FINALE D'ANALYSE ET DE PROPOSITIONS

La présente « note finale d'analyse et de propositions » contient²:

- un **rappel des enseignements** que Guy Le Boterf a tiré des retours d'expérience de ses pratiques d'accompagnement, des projets de développement et de mise en œuvre du professionnalisme et des compétences en France et à l'international et de celles qu'il a pu observer ou étudier. Ces leçons de l'expérience guident les analyses et propositions de cette note,
- une **analyse des pratiques APC** à partir de ces approches, de retours d'expériences et de documents de l'APC dans quelques pays partenaires de l'AFD³,
- une **proposition de pistes d'amélioration ou de changement**,
- des **annexes techniques** concernant des points de méthode précisant les propositions avancées

² Les analyses effectuées et les propositions d'amélioration avancées n'engagent que l'auteur de cette note

³ Côte d'Ivoire, Sénégal, Tunisie, Maroc, Madagascar, Tchad, Guinée, Mauritanie et, pour l'enseignement supérieur, Niger et Cameroun

LE POINT DE VUE INITIAL

par Guy Le BOTERF ⁴

Toute analyse s'effectue à partir d'un point de vue. Elle n'est donc jamais neutre et les exigences d'objectivité impliquent de l'explicitier.

Mon expérience d'accompagnement de conception et de mise en œuvre de démarches compétence⁵ m'a conduit avec divers retours d'expérience à un certain nombre d'observations et conclusions que l'AFD me demande d'exposer et que je résume comme suit⁶.

> UNE DEMANDE CROISSANTE DE PROFESSIONNALISME

Dans des continents et des pays très divers, il existe une demande croissante de qualité et de sécurité de la part des clients, des patients, des usagers qui posent de plus en plus des questions du type suivant : « Dans quelle mesure peut-on faire confiance dans la qualité des produits que l'on achète ? dans la sûreté des installations industrielles ? dans les produits alimentaires que l'on consomme ? dans les hôpitaux dans lesquels on va se soigner ? dans les garagistes qui réparent nos voitures ? dans les équipements électriques de nos habitations ? dans les bâtiments que nous occupons ?... »

⁴ Guy Le Boterf garde la propriété des concepts et méthodes exposés dans ses ouvrages et qui sont protégés par la législation sur la propriété intellectuelle en tant que créations de forme originale.

⁵ En France et à l'international (Europe, Canada, Amérique latine, Afrique) : *dans les branches professionnelles, les territoires, les entreprises et les organisations* : mise en place d'une gestion anticipée des métiers et des compétences, schémas directeurs du développement et de mise en œuvre du professionnalisme, observatoires de l'évolution des métiers et des compétences, plans de formation continue du personnel, projets d'investissement dans les compétences, formations de formateurs et de tuteurs, organisation et développement des compétences collectives, assurance qualité des systèmes de formation, étude des processus d'apprentissage dans l'économie informelle... ; dans les organismes de formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur : définition des métiers de la formation, professionnalisation des centres de formation des apprentis (CFA), organisation de l'alternance, conception de cursus professionnalisants, conception et mise en œuvre de parcours personnalisés de professionnalisation, dispositifs de capitalisation des bonnes pratiques professionnelles, conception d'Instituts de formation professionnelle, dispositifs d'évaluation des compétences...).

⁶ Les divers points de cet exposé sont développés dans Guy Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles, 2018.

Cette exigence de confiance est de plus en plus médiatisée. Il suffit d'un accident pour que les médias et l'opinion publique s'indignent et qu'une crise de confiance se développe. Certes, des procédures de qualité et des systèmes d'aide automatisés de sécurité peuvent être mise en place et ont permis de faire des progrès mais elles rencontrent des limites : trop de procédures devient contre-productif en bloquant les initiatives des professionnels face aux imprévus et inédits, et la généralisation des systèmes d'aides automatisés peut provoquer des risques d'hypovigilance. Au-delà des limites à fixer à ces procédures et dispositifs, il apparaît de plus en plus nécessaire de pouvoir faire confiance à des professionnels compétents capables d'agir et d'interagir de façon pertinente dans des gammes de situation.

Il en résulte qu'**afin de préserver la compétitivité ou l'existence même de leur entreprise, les employeurs, dans tous les contextes géographiques, sont de plus exigeants dans la capacité des systèmes de formation professionnelle à préparer des jeunes** à savoir agir en professionnels compétents dans les situations de travail dans lesquelles ils auront à intervenir.

> UNE RÉPONSE EN TERMES D'APPROCHES COMPÉTENCES : APPORTS ET LIMITES

Face à cette demande, les systèmes de formation dans de nombreux pays ont souvent répondu en mettant en œuvre des « approches par les compétences » basées pour la plupart sur un concept de compétence en termes de « savoirs, savoir-faire, savoir être » créé à la fin des années 60 en France et mis en œuvre dès le début des années 70 dans la gestion des entreprises, des organisations, des organismes de formation.

Ces approches déployées dans la formation professionnelle et plus récemment dans l'enseignement supérieur, ont permis de faire des progrès importants (passage d'une logique disciplinaire de contenu à une logique de compétences à acquérir et à mobiliser, gains en objectivité dans l'évaluation, établissements de liens entre le contenu des métiers et les compétences associées, facilitation de la formulation et de la valorisation des acquis de formation, démarches d'investissement appliquées à la formation, développement de démarches d'ingénierie de la formation ...).

Ces progrès incontestables ne doivent cependant pas masquer les limites et faiblesses de ces approches par compétences pour répondre aux enjeux de l'acquisition et du développement du professionnalisme attendu dans l'exercice des métiers. Les difficultés de mise en œuvre sont fréquentes et plusieurs raisons apparaissent de façon évidente (lourdeur de la mise en œuvre de beaucoup de ces démarches, référentiels interminables visant l'exhaustivité plutôt que l'essentiel, programmes de formation pléthoriques, ingénierie top down entraînant des déficits de faisabilité, langage conceptuel et instrumental difficilement compréhensible par les acteurs de la formation (branches professionnelles, partenaires sociaux, formateurs, tuteurs en entreprise,

apprenants), alternance réduite à des stages et non intégrée au cursus de formation...).

Mais une explication plus fondamentale me semble expliquer cette situation : une faiblesse de raisonnement en termes de listes de compétences comme si un professionnel compétent pouvait se définir comme un assemblage ou une addition de compétences. Qui plus est : tout peut se nommer compétences et les listes s'allongent avec des dénominations diverses au vocabulaire plus ou moins compréhensible⁷. Une logique de décomposition peut devenir prédominante : compétences, sous-compétences, éléments de compétences, sous-élément des compétences... Avec ce « tout compétences » la notion de *travail* est absente ! Savoir travailler ne consiste pas seulement à mobiliser des compétences dans une activité mais à savoir réaliser une activité de façon pertinente. *Le savoir agir est dans la façon d'agir* : il n'est pas dans le simple libellé d'une activité ni dans la seule mobilisation de compétences.

Si les référentiels de compétences ont été souvent utiles, comment ne pas constater qu'ils sont guidés par un présupposé implicite selon lequel les compétences existeraient en soi, indépendamment des personnes qui les portent. On ne manage pas des compétences mais des personnes plus ou moins compétentes.

> LA NECESSITE DE CHANGER DE FAÇON DE RAISONNER

Changer de façon de raisonner sur les compétences

Ces divers constats m'ont conduit à considérer que face à la demande croissante de professionnalisme, la question essentielle à laquelle il faut d'abord répondre est « *Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?* » et en particulier pour les dispositifs de formation professionnelle initiale « *Qu'est-ce qu'un professionnel débutant compétent ayant le potentiel d'employabilité nécessaire pour s'insérer durablement et évoluer dans les marchés du travail ?* »

Il faut certes avoir une définition de la compétence mais celle-ci ne peut être avancée que si on a répondu auparavant à la première question et en cohérence avec elle

C'est cette façon de raisonner qui m'a conduit à considérer que la compétence peut et doit être définie de deux façons distinctes, nécessairement complémentaires en se fondant sur la distinction à effectuer entre « *être compétent* » et « *avoir des compétences* »⁸.

⁷ Compétences principales, secondaires, élémentaires, cognitives, culturelles, techniques, douces, relationnelles, fonctionnelles, théoriques, éthiques, transversales, particulières, sociales, procédurales, interculturelles, métacognitives, génériques, fonctionnelles, élémentaire, complexes etc.

⁸ Cette définition que j'ai appelée « définition duale de la compétence » est précisée dans *Développer et mettre en œuvre la*

Imaginons deux exemples :

Si une personne se dit **pilote d'avion** et vous propose d'aller faire un tour avec lui, vous allez vouloir vous assurer qu'il est bien un pilote compétent à qui vous pouvez faire confiance. S'il répond en disant seulement que son brevet de pilotage certifie qu'il possède un ensemble de connaissances (aérodynamisme, électricité, mécanique de vol, systèmes de navigation embarqués, règles de sécurité aérienne...), des savoir-faire (actionner le train d'atterrissage, lire une carte météo, utiliser des logiciels aéronautiques, estimer les besoins en carburant, communiquer avec le tour de contrôle ...) et des savoir-être et aptitudes (sang-froid, assurance, réactivité...), je vous conseille de ne pas partir avec lui. Vous ne pouvez lui faire confiance que si, non seulement il possède tous ces savoirs, savoir-faire et savoir être mais que si son brevet de pilotage atteste qu'il a été préparé à agir de façon pertinente dans une gamme de situations (de décollage, d'atterrissage, de situations de vol...), le tout en contexte normal ou perturbé (orage, avaries, pannes, aléas...), et à mobiliser ces connaissances, savoir-faire et savoir être dans cette façon d'agir en situation.

De même vous ne pourrez faire confiance à un **infirmier compétent** seulement parce qu'il possède des connaissances (anatomie, physiologie, protocoles de soins, législation professionnelle...) des savoir-faire (décoder un diagnostic médical, faire une perfusion, effectuer une aspiration bronchique, établir une relation d'écoute compréhensive avec un patient...), des savoir être (délicatesse, empathie, patience...) mais parce qu'il sait agir de façon pertinente dans diverses situations (élaboration d'un projet de soins infirmier, réalisation d'activités de soins curatifs, gestion des activités de soins ...) en mobilisant et combinant ces connaissances, savoir-faire et savoir être dans cette façon d'agir en situation.

Ces deux exemples induisent très naturellement deux façons de concevoir la compétence et pouvant rendre possible une formation professionnalisante⁹ :

- Si on se place du point de vue « *être compétent* », la compétence peut être définie comme un *processus consistant à « savoir agir en situation professionnelle »*, c'est-à-dire comme une pratique professionnelle ;
- Si on se place du point de vue « *avoir des compétences* », on peut la définir comme une *ressource* ou une *combinaison de ressources* (connaissances, habiletés ou savoir-faire divers, aptitudes, comportements, ressources émotionnelles...) à mobiliser dans le savoir agir¹⁰.

compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences, Paris, Eyrolles, 2018

⁹ J'avais créé entre 1994 et 2000 la définition de la compétence d'un professionnel en termes de « savoir agir en situation en mobilisant une combinatoire de ressources personnelles et externes ». Cette définition est développée et précisée en 2018 sous l'appellation de la « définition duale de la compétence »

¹⁰ Extrait de *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles, 2018

Changer de façon de raisonner sur l'ingénierie¹¹ D'une ingénierie linéaire de fabrication de programmes de formation...

Les processus d'ingénierie de la formation sont souvent restés limités à une ingénierie de programmes de formation. Ce type d'ingénierie est largement inspirée de celle mise en œuvre dans de grands projets industriels en particulier dans le secteur du bâtiment et des travaux publics. La démarche d'ingénierie est alors finalisée sur la fabrication d'un « ouvrage » sur mesure (bâtiment, usine, raffinerie de pétrole, pont...). Il s'agit d'une ingénierie séquentielle, comportant des étapes balisées et planifiées, supposant un maître d'ouvrage connaissant au départ avec précision le résultat attendu à fabriquer et fournissant toutes les informations nécessaires au maître d'œuvre, ne faisant appel aux prestataires ou opérateurs qu'au terme du processus.

Dans l'ingénierie de formation professionnelle initiale, les processus sont souvent linéaires, les étapes sont planifiées à l'avance (étude sectorielles, référentiels métiers et compétences, référentiels de formation, référentiels d'évaluation et de certification, programmes pédagogiques, conditions matérielles à réunir...). Le maître d'ouvrage (Ministère ou instances chargés de la formation avec les maîtres d'ouvrages associés (méthodologues, consultants...), sont supposés avoir une idée claire de l'ouvrage à produire. Les acteurs de terrain ne sont vraiment impliqués qu'au terme du processus pour construire les unités de formation, leurs modalités pédagogiques et réunir les conditions matérielles et en équipement...

...à une ingénierie de conception collaborative de dispositifs professionnalisants

Face aux demandes pressantes de professionnalisation, à l'instabilité et à la complexité croissantes des situations de travail, aux effets encore imprévisibles de la révolution numérique, aux exigences croissantes de l'innovation pour rester compétitif, au développement de la mobilité professionnelle, aux défis des évolutions démographiques, à l'importance de l'employabilité sur des marchés du travail évolutifs, aux avancées de recherches des neurosciences sur l'apprentissage, **l'enjeu n'est plus de mettre en place des dispositifs de formation connus mais d'en inventer d'autres et de les faire évoluer le plus rapidement possible.** Il devient nécessaire de **passer d'une ingénierie de « fabrication » de programmes de formation à une ingénierie de « conception » de dispositifs de formation.**

Un dispositif de formation avec une approche compétence ne se réduit pas à un programme de formation mais à tout un contexte professionnalisant (organisation, référentiels, formateurs, système d'information, équipements technologiques et didactiques, contractualisation, tuteurs ou maîtres artisans en entreprises, partenariat centre de formation-entreprises, périmètres d'autonomie des formateurs ...) à construire pour rendre possible une professionnalisation des apprenants, compatible avec

¹¹ Guy Le Boterf, *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de professionnalisation*, Traité des sciences et des techniques de formation, Paris Dunod, 4ème édition, 2017

les contraintes et ressources (humaines, financières, réglementaires, existantes ou possibles, en temps...) existantes ou possibles.

Une telle ingénierie peut s'inspirer de la nouvelle approche de l'ingénierie industrielle s'étant développée à partir des années 90, en particulier dans la conception de nouveaux véhicules automobiles et connue sous le nom « d'ingénierie concourante ». Ce qui est recherché, c'est la contribution simultanée et interactive, dès le début du processus et tout au long de son développement, des tous les acteurs (maîtres d'ouvrage, maîtres d'œuvre, prestataires ou opérateurs...) qui « concourent » à la réalisation du processus de conception. Le travail de conception avance par ajustements successifs et par paliers vers une maquette finale à concevoir, avec des boucles itératives, et assurant, dans des « plateaux de conception », la convergence et la cohérence de ces contributions vers le résultat final attendu.

Il pourrait en être de même pour l'ingénierie de conception de nouveaux dispositifs de professionnalisation, avec en particulier l'implication dès le début du processus et tout au long de sa réalisation des prestataires de formation de terrain (enseignants formateurs, maîtres artisans, maîtres d'apprentissage) associés à la conception progressive de dispositifs de formation professionnalisante à mettre en place de façon à la fois souhaitable et réaliste. Cette exigence de conception est d'autant plus nécessaire lorsqu'il s'agit d'inventer des dispositifs de formation professionnelle initiale dans des pays ayant des environnements locaux très diversifiés.

L'expérience montre que la réussite d'une telle ingénierie concourante dépend non pas de l'addition des contributions des acteurs mais de la qualité de leurs relations de coopération, c'est-à-dire de leur compétence collective¹².

La mise en œuvre d'une ingénierie de dispositifs professionnalisants peut permettre également de dépasser dans l'enseignement supérieur une « approche programme » par une approche en termes de « parcours professionnalisants »¹³.

¹² Guy Le Boterf, *Construire les compétences collectives. Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et réseaux de professionnels*, Paris Eyrolles, 2018

¹³ Guy Le Boterf, *Des cursus professionnalisants ou par compétences*, Actualité de la formation permanente, Paris, n° 209, 2008

UN DOUBLE CONSTAT : UN ENGAGEMENT DANS L'APC MAIS UNE ABSENCE DE MISE EN ŒUVRE DANS LES CENTRES DE FORMATION

L'analyse, à partir du point de vue venant d'être exposé, des projets soutenus par l'AFD et des retours d'expérience concernant la conception et la mise en œuvre de l'APC dans différents pays d'Afrique partenaires de l'AFD¹⁴ me conduit aux principaux constats suivants :

- une **adhésion des instances dirigeantes de ces pays à adopter une approche par compétence** dans la conception et le fonctionnement de leurs dispositifs de formation professionnelle initiale, en particulier dans le passage d'une logique d'offres de diplômes à une logique de réponses à des besoins actuel et anticipés de professionnalisme des entreprises et la mise en place progressive d'une structuration de partenariat entre les acteurs privés et publics intervenant dans cette formation,
- une **difficulté et même une absence de mise en œuvre** de cette approche au niveau des centres de formation.

> UN ENGAGEMENT DANS UNE DEMARCHE COMPETENCE ET LES POINTS ET EFFETS POSITIFS EN RESULTANT

Une première analyse de la conception de l'APC et de son utilisation dans un échantillon de pays d'Afrique partenaires de l'AFD fait apparaître plusieurs points et effets positifs.

Concernant les politiques et les structures de la formation professionnelle :

- une **recherche au travers de l'APC d'une plus grande opérationnalité des dispositifs de formation professionnelle** pour répondre aux exigences de qualification des entreprises et des organisations et aux besoins d'insertion des apprenants,
- l'adoption de **démarches visant à relier les objectifs de formation aux besoins** des entreprises,
- la **généralisation de l'acceptation de l'implication des professionnels** des entreprises dans l'identification des objectifs de formation,
- un début de **structuration des relations de partenariat entre le secteur public et le secteur**

privé (Etat, organismes de formation, entreprises, branches professionnelles),

- la mise en place, dans certains cas, de **processus de concertation** entre les divers acteurs de la formation (centres de formation, entreprises, branches professionnelles, Etat...),
- l'initialisation d'une **réflexion sur le développement d'une stratégie globale de développement des compétences** (formation tout au long de la vie),
- l'élaboration de **stratégies concertées de formation professionnelle** en réponse aux besoins du marché du travail

Concernant l'ingénierie de la formation :

- la mise en évidence d'un **processus d'ingénierie** allant de l'analyse sectorielle des caractéristiques et besoins des entreprises à l'élaboration des programmes de formation,
- le **souci de rigueur** dans la confection des divers guides de l'ingénierie pédagogique (analyse des situations de travail, référentiels de formation et d'évaluation, guides pédagogiques...) et d'un processus d'ingénierie de formation,
- la réalisation d'**études sectorielles et préliminaires** pour mieux situer la formation dans son contexte économique et des marchés du travail,
- une recherche de **définition opérationnelle d'objectifs** de formation en termes de compétences,
- l'importance accordée en vue de la formation professionnelle à **l'analyse des situations de travail** avec identification de leurs composantes et des degrés de complexité des activités ou des tâches à réaliser,
- la **recherche de description précise des composantes** d'une situation épreuve d'évaluation,
- la volonté de **sortir des dérives de morcellement du savoir** auxquelles a pu conduire une certaine conception de la pédagogie par objectifs.

> UNE DIFFICULTE ET UNE ABSENCE DE MISE EN ŒUVRE DE L'APC DANS LA FORMATION DES APPRENANTS

Si les retours d'expérience permettent de relever les points positifs qui viennent d'être notés, ils mettent également en évidence de façon convergente la difficulté et l'absence de mise en œuvre de l'APC dans l'échantillon étudié des pays partenaires de l'AFD, en particulier sa non-utilisation dans les pratiques de terrain de la formation. Cette situation semble due aux raisons suivantes :

¹⁴ Voir les sources d'information en fin de la présente note

Une démarche importée, non conçue pour le contexte des pays partenaires

L'APC semble perçue comme une évidence, « clés en mains », sans qu'une véritable analyse ait été effectuée de son efficacité et de sa faisabilité dans le contexte des centres de formation et de leur environnement (économique, social, institutionnel, culturel, démographique...) pour en définir un contenu et des modalités spécifiques :

- Les guides de méthode par filières sont pour la plupart rédigés par des cabinets étrangers.
- L'APC telle qu'elle est conçue est sans doute pertinente dans un contexte (institutionnel, économique, social...) comme le Québec ou la France, mais apparaît peu appropriée dans le contexte des pays partenaires où elle est préconisée.

Une représentation probable des pays partenaires de l'APC comme la seule approche par les compétences alors qu'il y en existe plusieurs

Une telle représentation peut constituer un frein pour faire évoluer une telle approche.

Une prédominance, dans les ministères de l'éducation et de la formation, de l'attachement à des diplômes en termes de contenus au détriment de dispositifs de certification.

Un concept de compétence insuffisant pour concevoir une formation professionnalisante

Dans ses guides méthodologiques et dans ses glossaires, l'APC définit la compétence comme « un regroupement ou ensemble intégré de connaissances d'habiletés et d'attitudes permettant de faire avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail ». Une telle définition suppose qu'il suffit de mobiliser des ensembles de compétences pour être compétent. Il en résulte une incapacité des formations à préparer les apprenants à mettre en œuvre des « pratiques professionnelles » c'est-à-dire des façons souhaitables d'agir et d'interagir en situation. Un découpage d'une activité en termes de listes de tâches puis de listes d'opérations et de sous-opérations indique une liste d'actions mais ne donne aucun critère sur la façon souhaitable de les réaliser et donc aucun critère pour y préparer et pour l'évaluer.

La notion dans le glossaire APC de « compétence traduite en comportements » risque d'assimiler une action à un comportement.

Un corpus méthodologique perçu comme trop lourd, compliqué, rigide, difficilement compréhensible

Autant il est nécessaire de disposer d'outils d'ingénierie (analyse de situations de travail, référentiels métiers et compétences, référentiels d'évaluation, guides pédagogiques...), autant ceux-ci donnent lieu à des procédures très lourdes, enfermées dans des détails d'exécution, donnant lieu à des descriptions volumineuses (parfois d'une trentaine ou d'une centaine de pages ou plus), trop coûteuses en temps et en énergie, peu compatibles avec les charges de travail et la disponibilité des formateurs de terrain et des entreprises.

Le caractère difficilement compréhensible, pour les formateurs et les entreprises, des concepts utilisés dans les guides. Personne ne semble s'y retrouver entre les « compétences générales », « particulières », « traduites en comportements », « traduites en situation » ni dans le croisement entre des compétences générales, en situation, particulières dans des matrices dont l'utilité n'est pas perçue par les formateurs. Il en résulte des effets de non-implication des formateurs et des acteurs du secteur privé des entreprises.

Une logique de la décomposition apparaît comme un exercice imposé et excessif : activités décomposées en tâches, opérations, sous opérations, compétences décomposées en éléments de compétences, en sous éléments...Il en résulte un risque de découpage du professionnalisme en morcellement de compétences.

L'analyse des applications de la méthodologie fait apparaître des **confusions entre des connaissances et des savoir-faire**, entre des **connaissances et des habiletés**, entre des **façons de réaliser une activité et des savoir-faire**, entre des **habiletés cognitives et des contenus disciplinaires**, entre des **attitudes et des savoir-faire**, entre **savoir-faire et habiletés cognitives, psychomotrices et perceptives**.

L'usage, dans les descriptifs de situations de travail, **d'un concept de performance** mélangeant souvent les critères de résultats à atteindre et les critères sur la façon de les obtenir.

Une **lourdeur méthodologique** pouvant faire obstacle à l'adaptation en temps opportun des programmes de formation aux besoins évolutifs et aux spécificités (technologiques, organisationnelles, dimensions...) des diverses entreprises.

Un processus d'ingénierie de la formation descendant (top down), linéaire, peu itératif et participatif.

Le **processus d'ingénierie semble rester le plus souvent un travail entre experts et méthodologues**, « en chambre », avec très peu d'implication des formateurs de terrain et des entreprises, en particulier dans les premières phases du processus. Une telle démarche comporte le risque de ne pas prendre en compte le plus en amont possible les conditions et contextes locaux de formation et d'insertion. Elle ne permet pas d'impliquer dès le départ les points de vue et les conditions de travail et de vie des acteurs (formateurs, tuteurs en entreprises, conseillers en apprentissage...) qui auront à « appliquer » l'APC au quotidien.

Une **ingénierie séquentielle ne prévoyant pas des moments périodiques de retours d'expérience** sur les résultats à obtenir (référentiels métiers, référentiels de formation, analyses de situations, formulations des compétences, traductions en programmes de formation, ...) dans une démarche d'ingénierie. Ce type d'ingénierie ne fournit pas l'opportunité de définir progressivement les résultats intermédiaires à atteindre et les ajustements à effectuer « chemin faisant ».

Le **manque d'une politique de communication** continue destinée aux parents et partenaires sur le sens, l'intérêt et les modalités pratiques de l'APC.

Une très faible faisabilité de la mise en œuvre de l'APC, en particulier au niveau des centres de formation

- Une **ingénierie de la formation aboutissant seulement à la description de programmes par compétences** : ce résultat attendu apparaît comme trop limité au regard de l'objectif des réformes entreprises pour mettre en place et faire fonctionner avec une approche par les compétences de nouveaux dispositifs et contextes de formation professionnalisante et assurer une insertion professionnelle durable des jeunes ;
- La **pression démographique** avec des classes pléthoriques ne permettant pas de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques autres que le cours magistral ;
- L'**absence de mise à niveau des enseignants formateurs** dans le domaine technique ;
- L'**absence ou l'insuffisance d'un accompagnement en continu**, au plus près du terrain, des enseignants, acteurs majeurs d'une mise en œuvre de l'APC, pour concevoir leurs formations et pratiques pédagogiques en fonction de l'évolution des besoins des secteurs économiques et d'une approche par compétences ;
- L'**absence d'une capacité et d'une formation au travail en réseau des divers acteurs** (formateurs, conseillers d'apprentissage, conseillers en formation, tuteurs en entreprises, partenaires techniques, branches professionnelles...) devant coopérer dans le processus de formation ;
- La très **faible professionnalisation et organisation des fédérations** des branches professionnelles pour exercer efficacement de façon durable leur rôle de partenaires ;
- L'**absence de matériel didactique** correspondant à l'APC à disposition des enseignants formateurs ;
- L'**absence de budget de fonctionnement** pour les équipements en plateformes techniques des centres. Il en résulte de nombreux équipements non utilisables car en panne ;
- Le coût important de la mise en œuvre du modèle de l'APC

Concernant les pratiques de formation, d'évaluation et certification

- L'existence parfois de **programmes pléthoriques de formation**, impossibles à réaliser entièrement, ne correspondant pas aux besoins de l'économie réelle du pays, et correspondant à des profils de compétences concernant des professionnels expérimentés et non pas des professionnels débutants ;
- La **réalisation d'actions de formation des formateurs non suivi d'effets** sur les pratiques de formation à mettre en œuvre avec une approche par compétences. Ces actions de

formation sont souvent réalisées avec des participants n'ayant pas été sélectionnés sur des critères de possibilité de mise en œuvre des acquis de formation ;

- Le **manque d'accompagnement continu** des formateurs pour passer des objectifs de compétences à la formulation de programmes et modalités de formation ;
- L'**absence ou la rareté d'une formation par alternance** organisée de façon interactive entre les moments d'apprentissage en centres de formation et les moments d'apprentissage en contexte professionnel réel ;
- L'**absence d'une identification précise et concertée** des rôles respectifs des entreprises et des centres de formation au processus d'apprentissage ;
- Le **manque d'une nouvelle définition du rôle du formateur** dans la mise en œuvre de l'APC dans son activité professionnelle ;
- L'**absence ou la faiblesse des relations entre les formateurs et les professionnels** des métiers auxquels ils doivent préparer les apprenants ;
- L'**absence d'une formation technique des formateurs** et qui leur permettrait de préparer les apprenants aux évolutions et innovation technologiques, ce qui met fortement en cause la possibilité de relever le défi d'accélération de l'innovation technologique dans les entreprises des pays partenaires ;
- La **rareté d'une formation et d'un accompagnement des tuteurs** en entreprises ;
- L'**absence de formation sur mesure ou de pédagogies différenciées** selon les profils des apprenants ;
- L'**absence de dispositifs et de méthodes efficaces de partage des pratiques** de formation expérimentées avec l'APC ;
- L'**absence d'un dispositif d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience** du dispositif de formation professionnelle avec l'adoption de l'APC ;
- L'**absence d'un dispositif d'accompagnement ou de suivi des entreprises** partenaires pour les aider à identifier et réunir les conditions nécessaires pour que les acquis de formation soient effectivement mis en œuvre en situations professionnelles réelles ;
- L'élaboration de **référentiels de certification** seulement au terme du processus d'ingénierie.

LES LEVIERS D'OPTIMISATION : HYPOTHESES DE TRAVAIL ET PISTES DE REFLEXION

Cette première et brève analyse qui vient d'être exposé me conduit à proposer, à titre d'hypothèse de travail, les « leviers d'optimisation » suivants¹⁵. Ceux-ci constituent les principaux axes de travail pour rechercher une meilleure efficacité et efficience d'une approche par les compétences dans les dispositifs de formation professionnelle des jeunes dans les pays partenaires de l'AFD. Ils tiennent compte également de bonnes pratiques expérimentées dans certains pays et qui mériteraient d'être étendus au-delà de l'expérimentation.

> RECONNAITRE LES EFFETS POSITIFS DE L'APC, MAINTENIR L'ADOPTION D'UNE APPROCHE PAR LES COMPETENCES MAIS CHANGER LA FAÇON DE RAISONNER SUR LA COMPETENCE ET FAIRE PARTAGER CE RAISONNEMENT

Face aux enjeux d'insertion professionnelle durable et d'employabilité des jeunes, de répondre aux besoins des entreprises de pouvoir compter sur des professionnels compétents et d'accélérer leur innovation technologique, faire comprendre que toute approche par compétences *doit préparer les apprenants non pas à « avoir des compétences » mais à « être compétent » en situation de travail*. En clair : faire partager le raisonnement selon lequel un professionnel compétent est celui qui « sait agir et interagir avec pertinence en situation et en mobilisant une combinaison appropriée de ressources (connaissances, savoir-faire divers, aptitudes, qualités personnelles) »¹⁶.

Cela signifie que du point de vue de la compétence, je propose de distinguer simplement, clairement et seulement deux notions :

- d'une part les « *savoir agir en situation* » (c'est-à-dire les « *pratiques professionnelles* », les façons d'agir),
- d'autre part les « *ressources* » pour savoir agir. Ces ressources peuvent être spécifiques à un métier ou à une situation de travail ou transversales à plusieurs.

Cela entraîne la nécessité non pas de supprimer la définition des compétences en termes de « savoir,

savoir, faire, savoir être »¹⁷ mais de la considérer comme désignant seulement des « ressources » à mobiliser dans un savoir agir en situation, c'est-à-dire dans une « *pratique professionnelle* »¹⁸.

D'une façon plus générale, il s'agit de reconnaître que *la réalité du travail dans les entreprises et les organisations est constituée de professionnels plus ou moins compétents et non pas de compétences*.

C'est ce raisonnement qui devrait être partagé en permanence par tous les acteurs de la formation (décideurs de la politique de formation professionnelle, tuteurs des entreprises, enseignants formateurs, conseillers, apprenants) et qui devrait guider toute l'ingénierie et les pratiques de la formation professionnalisante des apprenants.

Il me semble de la plus grande importance d'insister sur le fait *qu'il s'agit non pas d'un changement de vocabulaire mais d'un changement de raisonnement*.

> ORIENTER L'INGENIERIE DE LA FORMATION VERS LA CONFECTION ET LA MISE EN OEUVRE D'UN DISPOSITIF DE CERTIFICATION PAR METIER ETPAR NIVEAUX DE DIPLOME¹⁹

Un tel dispositif comprendrait en particulier :

- un **référentiel correspondant au profil de sortie visé des apprenants**, en tant que professionnels débutants. Ce référentiel mettrait en évidence les compétences à acquérir en termes de « savoir agir et interagir en situation » et de « ressources » dans des types de situations emblématiques ou significatives à savoir traiter lors de l'insertion en entreprise,
- des **épreuves en centre de formation et en entreprise** visant à garantir aux entreprises la maîtrise de ces compétences,
- la **possibilité d'acquérir la maîtrise de ces compétences dans des environnements d'apprentissages variés** (formel, informels, en situation de travail, en milieu associatif...) « tout au long de la vie » et pouvant faire l'objet d'une Reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE)²⁰,
- les **modalités d'inscription et de fonctionnement du dispositif**,
- le **rôle, la composition et le fonctionnement du jury**.

¹⁵ Ces propositions n'engagent que moi dans cette présente note et non pas l'AFD qui pourra ou non les reprendre partiellement ou totalement

¹⁶ Cette définition a été créée par Guy Le Boterf et publiée dès avant les années 2000. Pour approfondir, Cf Guy le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles, 2000, 7^{ème} édition 2015 et *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris Eyrolles, 2018

¹⁷ Avec ses variantes de vocabulaire, comme par exemple « connaissances, savoir-faire, attitudes »

¹⁸ C'est tout le sens de ma définition « duale » de la compétence (cf. *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles, 2018)

¹⁹ Au Sénégal, un référentiel de certification a déjà été introduit dans le processus d'ingénierie

²⁰ Triennal 2012 de l'ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso

Ce dispositif serait nécessairement à élaborer avec la participation des acteurs des branches professionnelles et acteurs des entreprises.

Le référentiel de certification, pouvant constituer un élément important de la « feuille de route » des formateurs, serait à élaborer au début du processus d'ingénierie de la formation et non pas à son terme.

Mis en place au début des années 1990, l'APC était fondée sur une approche canadienne de la certification reconnaissant aux organismes de formation la capacité à attribuer une valeur de diplôme aux évaluations qu'ils effectuent des acquis de leurs propres apprenants. Cette conception peut être appelée à devoir évoluer dans le cas de réformes visant à mettre en place des systèmes de formation professionnelle finalisés sur des diplômes nationaux intégrant un cadre national de qualification.

> CONCEVOIR UNE INGENIERIE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE LEGERE, FACILEMENT COMPREHENSIBLE, PARTICIPATIVE, ITERATIVE

Compte tenu de l'analyse de la conception et de la mise en œuvre de l'APC qui a été présentée précédemment, il apparaît souhaitable que le processus d'ingénierie de la formation soit :

Une ingénierie de formation professionnalisante

Cela signifie, sur la base des référentiels de certification, que la formation à réaliser prépare les apprenants à commencer à être des professionnels compétents, c'est-à-dire à savoir agir dans des situations de travail et non seulement à acquérir des compétences.

Dans cette ingénierie serait distinguées de façon claire et complémentaire trois grands types de situations d'apprentissage :

- des situations d'apprentissage pour acquérir des « ressources » (connaissances, savoir-faire...) ;
- des situations d'apprentissage pour « savoir agir en situation » en contexte contrôlé (situations simulées ou reconstituées) ;
- des situations d'apprentissage pour « savoir agir en situation en contexte réel accompagné » (situations en entreprise avec tutorat).

Une ingénierie contextualisée

La conception du processus et du contenu de l'ingénierie serait établie en cohérence avec les caractéristiques du contexte des pays partenaires où se situent les dispositifs de formation et le tissu des entreprises avec leurs besoins actuels ou anticipés de compétences.

Un échange de bonnes pratiques de conception et de mise en œuvre des dispositifs de formation professionnalisante entre pays partenaires à contextes similaires ou proches serait fort utile. Des réalisations réussies de formation professionnalisante dans le secteur de l'agriculture et les travaux de l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation

en Afrique) pourraient constituer d'utiles sources d'inspiration²¹.

Une ingénierie facilement compréhensible

Cela implique que les concepts et les méthodes à mettre en œuvre soient formulés dans un langage proche de celui utilisé dans les entreprises et des formateurs, et en tout cas facilement explicables.

En cohérence avec cette exigence, les glossaires de définitions de concepts se limiteraient à une liste courte et dont la lisibilité serait validée par des formateurs et des acteurs de l'entreprise.

Des vidéos éliminant toute terminologie complexe, explicitant l'intérêt pour les apprenants, les formateurs et les entreprises, les parents d'une approche par compétences pourraient contribuer à cette compréhension²².

Une ingénierie légère

La nécessité d'une ingénierie légère ou « allégée », conjuguant rigueur et simplicité, impliquerait en particulier :

- un **nombre réduit d'étapes** à réaliser en évitant une décomposition excessive en sous étapes,
- **l'évitement de la mise en œuvre d'une logique de décomposition** aboutissant à un morcellement extrême des activités et compétences,
- une **présentation courte**, en quelques pages, **de l'ensemble du processus d'ingénierie**,
- une **présentation courte des résultats attendus** de chaque étape avec quelques points clés de procédure ou de méthode à déterminer avec les acteurs concernés pour assurer leur faisabilité,
- une **description** des « savoir agir et interagir en situation » tenant sur un tableau tenant sur une ou deux page A4.

²¹ Les Travaux de l'ADEA concernant la démarche PQIP-DCTP de 2012 et en particulier la conférence ministérielle PQIP-DCIP sur l'acquisition et le développement des compétences mentionnent par exemple des réalisations pouvant concerner directement la mise en œuvre de démarches compétences : participation des entrepreneurs, patrons, artisans à la formation professionnelle (Tchad, Cameroun, Rwanda, Niger...), la formation des maîtres d'apprentissage ou tuteurs en entreprises (Cameroun, Côte d'Ivoire, Maurice, Ghana...), l'importance accordée à l'expérience professionnelle dans le recrutement des enseignants formateurs (Côte d'Ivoire, Maurice...), la formation hors les murs de professionnels du monde agricole (Niger...).

²² Une vidéo pour les familles a été expérimentée à Madagascar

Une ingénierie participative (ou « concourante » et itérative²³)

Une telle ingénierie, que l'on retrouve en entreprise dans les projets de conception de produit ou de services, conduirait à organiser la contribution interactive des acteurs dont le « concours » est nécessaire à la réalisation du processus de conception du dispositif de formation professionnalisante.

Cette exigence entraînerait la nécessité d'impliquer les acteurs de terrain de la formation (enseignants formateurs, acteurs des entreprises) dès le début et non en fin du processus d'ingénierie et à toutes ses étapes clés.

Une telle coopération continue devrait permettre de maximiser la probabilité de mise en œuvre d'une formation professionnalisante efficace et efficiente au niveau de centres de formation et de leurs entreprises partenaires.

Dans un tel processus d'ingénierie, la mise en œuvre de dispositifs de formation professionnalisante avancerait par ajustements progressifs avec le fonctionnement de revues de projets constituant des boucles d'itération faisant converger les apports de chaque catégorie d'acteurs.

Dans cette perspective, il me semble nécessaire de **situer tout au début du processus d'ingénierie un moment de travail avec formateurs de terrain et des acteurs de l'entreprise pour identifier le résultat attendu à la fois souhaitable et réaliste** en termes de programmes de formation, de situations d'apprentissages professionnalisants, de conditions matérielles, de supports didactiques et de coopération entre le centre de formation et les acteurs des entreprises.

C'est ce cahier des charges ou « maquette » du résultat attendu sur le terrain de réalisation de la formation qui serait décrit progressivement dans son contenu au cours de l'avancée du processus.

Dans les processus d'ingénierie concourante de conception dans les entreprises, les professionnels des divers métiers se réunissent périodiquement sur des « plateaux de conception » assurer la convergence et la cohérence de leurs contributions respectives vers l'obtention du résultat final visé. Dans le processus d'ingénierie concourante d'une formation professionnalisante, un « lieu de régulation » pourrait être organisé pour faire converger périodiquement les contributions des divers acteurs engagés (formateurs, tuteurs en entreprises...) dans le processus.

C'est sur un tel processus d'ingénierie que pourrait s'articuler une démarche de qualité de la formation et de ses résultats.

Une ingénierie pédagogique ouvrant un champ d'autonomie aux acteurs de formation

Autant il existe des invariants sur la qualité d'une formation de terrain, autant l'expérience montre que cette qualité dépend très largement de la motivation

²³ Bien entendu, ces termes techniques devraient être convertis en un vocabulaire adapté et facilement compréhensible si ce type d'ingénierie était mis en place

et de la possibilité pour les formateurs et les tuteurs en entreprise à trouver et mettre en œuvre des modalités pédagogiques adaptées à la variété des situations de formation et des apprenants, compatible avec les contraintes et ressources existant sur le terrain.

Dans cette perspective, l'ingénierie pédagogique pourrait se limiter à indiquer des orientations devant et pouvant être « interprétées » par les formateurs ayant été formés pour ce faire et pouvant mettre en œuvre leur créativité. Un cahier des charges d'une formation devrait pouvoir donner lieu à la création plusieurs scénarios pédagogiques pertinents.

> LA MISE EN ŒUVRE DE L'ALTERNANCE AU CŒUR DES DISPOSITIFS DE FORMATION

Compte tenu des conditions exigeantes de coopération entre les centres de formation et les entreprises pour mettre en œuvre une alternance interactive, il n'est peut-être pas possible de l'envisager pour tous les centres de formation.

Dans le cas où elle pourrait être envisagée, il me semble souhaitable :

- de considérer le centre de formation et ses entreprises partenaires comme une seule « unité de formation »,
- d'identifier et de réunir les contributions respectives des formateurs et des tuteurs de cette « unité » pour concevoir, rendre possibles et encourager les apprentissages professionnalisants.

Compte tenu des difficultés souvent rencontrées de trouver des entreprises prêtes à coopérer dans un dispositif d'alternance, il pourrait peut-être être intéressant d'explorer si une formule inspirée des « écoles de production » ou des « fermes agricoles » serait ou non pertinente pour certain cas : la mise en situation réelle et accompagnée de production pour des clients se situerait alors dans le centre de formation.

> METTRE EN PLACE UNE FORMATION MAIS AUSSI UNE FORMATION-ACTION, UN ACCOMPAGNEMENT ET UN SUIVI REGULIERS DES ACTEURS DE TERRAIN

Toute formation des enseignants formateurs gagnerait à être cohérente avec une approche orientée sur la réponse à la question « qu'est-ce qu'un formateur compétent ? » en explicitant quelles sont les principales situations qu'il doit savoir traiter et avec quelles ressources.

L'expérience montre qu'une formation préalable ne peut être suffisante. Sans suivi, elle n'a souvent que peu ou pas d'effets pratiques. L'accompagnement pour la mise en œuvre effective et durable d'une approche par compétences au niveau d'un centre de formation supposerait la mise en place d'un conseiller

de formation professionnalisante au niveau de chaque établissement et jouant le rôle de consultant interne²⁴.

Les formateurs de terrain et les tuteurs pourraient être formés par un processus de formation-action : ils se formeraient en participant à toutes les étapes du processus d'ingénierie et avec l'accompagnement méthodologique nécessaire. Ils apprendraient « en faisant » et en échangeant entre pairs les enseignements tirés de leurs pratiques ;

L'expérience de toutes les mises en œuvre de démarches compétences dans la formation montrent la nécessité d'un accompagnement dans la durée. Sans un accompagnement continu, se réalisant parfois sur plusieurs années, aucune mise en œuvre n'est possible. Cet accompagnement aurait pour objet d'aider les formateurs et les tuteurs à concevoir, organiser et mettre en œuvre une approche par compétences dans leurs programmes et modalités de formation.

Une attention particulière est à accorder à la sélection des participants aux formations proposées. Un des critères principaux seraient qu'ils soient effectivement engagés dans un projet précis de mise en œuvre d'une approche compétences dans un centre de formation.

> REUNIR LES CONDITIONS NECESSAIRES POUR QUE LA FORMATION PROFESSIONNALISANTE DES JEUNES CONTRIBUE A L'ENJEU DE LA MODERNISATION ET DE L'INNOVATION DANS LES ENTREPRISES

Trois conditions à réunir apparaissent comme prioritaires et devant être cohérente entre elles :

- la prise en compte dans les profils de sortie des apprenants et les programmes de formation de l'impact de ces innovations sur les compétences à acquérir et mettre en œuvre,
- les budgets de fonctionnement nécessaires à la maintenance des équipements en technologie avancée des centres de formation,
- un programme important de mise à niveau actualisée sur le plan technique des formateurs.

> CONCEVOIR ET METTRE EN PLACE UNE POLITIQUE DE COMMUNICATION EXPLICITANT ET ARGUMENTANT L'INTERET QUE CONSTITUE UNE APC DANS LA FORMATION

Ces intérêts seraient à formuler de façon spécifique pour chacune des catégories d'acteurs : employeurs, enseignants formateurs, parents, apprenants.

²⁴ C'est le même besoin qui existe dans la mise en place d'une approche par compétences dans l'enseignement supérieur. Une structure d'accompagnement interne et continue dans chaque établissement apparait nécessaire, comme par exemple au Niger ou au Cameroun

ANNEXES

> ANNEXE 1 : POINTS CLES POUVANT ETRE ENVISAGES AUX DIFFERENTES ETAPES DU PROCESSUS D'INGENIERIE DE L'APC

Démarche d'ingénierie	Finalisation sur les savoir agir en situation avec une formation par alternance	Allègement, simplification et compréhension du processus et contenu de l'ingénierie	Ingénierie participative avec les acteurs de terrain
<p>Élaboration d'un référentiel métier et compétences</p>	<p>Réaliser l'élaboration du référentiel de certification en début du processus d'ingénierie</p> <p>Construire les référentiels de certification par secteurs professionnels et par niveaux de diplômes</p> <p>Construire le référentiel sur la base des activités clé du métier (appartenant au cœur du métier) et qui doivent être en nombre limité</p> <p>Considérer qu'à chaque activité clé correspond une famille de situations professionnelles avec des types de types contextes associés</p> <p>Distinguer les savoir agir en situation et les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être)</p> <p>Indiquer la possibilité d'acquérir la maîtrise de ces compétences dans des environnements d'apprentissages variés (en formation, en situation de travail, en milieu associatif...) et pouvant faire l'objet d'une reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE)</p>	<p>Se limiter à identifier les familles de situations professionnelles auxquelles doivent être préparés les apprenants</p> <p>Considérer qu'un métier comporte un nombre limité de famille d'activités clés (appartenant au cœur du métier)</p> <p>Continuer à donner une place prioritaire à l'AST mais en l'allégeant</p> <p>Valider la compréhension des référentiels par des formateurs de terrain, et par les familles.</p>	<p>Élaborer les référentiels de certification par un organisme officiel incluant des professionnels des entreprises et des branches</p>

Démarche d'ingénierie	Finalisation sur les savoir agir en situation avec une formation par alternance	Allègement, simplification et compréhension du processus et contenu de l'ingénierie	Ingénierie participative avec les acteurs de terrain
<p>Élaboration d'un référentiel métier et compétences</p>	<p>Identifier les « situations professionnelles types auxquelles doivent être préparés les apprenants et en cohérence avec celles mises en évidence par l'AST dans le référentiel de certification ;</p> <p>Identifier les types de contextes correspondant à ces situations</p> <p>Décrire les savoir agir correspondant à ces situations et les ressources (connaissances, savoir-faire, savoir être) associées au savoir agir</p>	<p>Considérer qu'une situation professionnelle type correspond à une activité clés du métier (=appartenant au cœur du métier)</p> <p>Considérer qu'un métier comporte un nombre limité d'activités clés</p> <p>Alléger l'élaboration et le contenu du référentiel en allant à l'essentiel, en évitant une logique excessive de décomposition et en indiquant seulement les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être) pouvant être l'objet d'une formation et pouvant être évalués</p> <p>Distinguer de façon claire les critères de performances correspondants aux résultats attendus de l'activité et les critères sur la façon d'agir souhaitable</p> <p>Veiller à contenir le référentiel métier et compétence dans une dizaine de pages maximum sous forme de tableaux simples</p> <p>Limiter le glossaire des concepts utilisés à moins d'une dizaine de termes</p>	<p>Réaliser cette élaboration par une « équipe ingénierie » constituée de professionnels du métier (tuteurs, maîtres d'apprentissage) et de formateurs de centres de formation engagés dans la mise en œuvre de l'APC dans leurs centres de formation</p> <p>Valider la compréhension du langage de description du référentiel par les professionnels et les formateurs de l'équipe ingénierie</p> <p>Faire valider le glossaire des concepts utilisés par les professionnels et les formateurs du groupe de travail.</p>

Démarche d'ingénierie	Finalisation sur les savoir agir en situation avec une formation par alternance	Allègement, simplification et compréhension du processus et contenu de l'ingénierie	Ingénierie participative avec les acteurs de terrain
<p>Élaboration du référentiel de formation</p>	<p>Finaliser ce référentiel sur l'élaboration d'un modèle de fonctionnement et de coopération du « système de formation » constitué du centre de formation et de ses entreprises partenaires pour concevoir, rendre possibles et encourager les apprentissages professionnalisants à réaliser et à évaluer.</p> <p>Construire ce modèle en prenant en compte : les contraintes et le contexte de terrain des centres de formation, des formateurs et des professionnels engagés dans la démarche APC les orientations nationales sur les programmes de formation les savoir agir en situation et les ressources à acquérir et figurant dans les référentiels Métiers et compétences</p>	<p>Distinguer de façon claire et complémentaire, dans la fiche de suggestion pédagogiques » et en cohérence avec l'approche de formation professionnalisante par alternance :</p> <p>les situations d'apprentissage pour acquérir des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être)</p> <p>les situations d'apprentissage pour « savoir agir en situation » en contexte contrôlé (situations professionnelles simulées ou reconstituées)</p> <p>les situations d'apprentissage pour « savoir agir en situation en contexte réel accompagné (situation en entreprise avec tutorat)</p> <p>Faire évoluer la « matrice des objets de formation » pour qu'elle établisse de façon simple et compréhensible le croisement des savoir agir à acquérir et les ressources devant y être mobilisées</p> <p>Prévoir dès cette étape les équipements matériels nécessaires, mobilisables et en état de fonctionner</p>	<p>Construire ce modèle de fonctionnement et de coopération par « l'équipe ingénierie » constituée lors de l'étape précédente.</p> <p>Considérer ce modèle comme une ébauche de fonctionnement à préciser sur les plans pédagogique et organisationnels de façon spécifique et collaborative dans chaque centre de formation avec ses entreprises partenaires. Une telle proposition serait « ouverte : ne rentrant pas dans les détails : elle laisserait la possibilité au niveau de chaque centre de formation .de prendre des initiatives, d'innover et de trouver des solutions sur mesure</p> <p>Inclure à cette étape du processus l'accompagnement d'un « conseiller pédagogique » dont la mission principale serait, à cette étape, de conduire l'élaboration de ce modèle « ouvert » de fonctionnement et de coopération »²⁵</p>

²⁵ Cf. annexe : Fiche de mission d'un conseiller pédagogique

Démarche d'ingénierie	Finalisation sur les savoir agir en situation avec une formation par alternance	Allègement, simplification et compréhension du processus et contenu de l'ingénierie	Ingénierie participative avec les acteurs de terrain
<p>Organisation et mise en œuvre de l'organisation matérielle et pédagogique</p>	<p><i>Concevoir les programmes de formation comme des parcours donnant une visibilité sur une montée en professionnalisation avec des objectifs intermédiaires et progressifs d'acquisition de savoir agir en situation et de ressources.</i></p> <p><i>Finaliser les modules de formation sur les objectifs intermédiaires et finaux du parcours de formation ;</i></p>		<p><i>Réaliser cette étape au niveau de chaque centre de formation ou d'un réseau de centres de formation avec l'accompagnement du conseiller pédagogique étant intervenu à l'étape précédente</i></p> <p><i>Dans cette étape interviendrait de façon collaborative les formateurs et les professionnels partenaires concernés (tuteurs, maitres d'apprentissage)</i></p>

> ANNEXE 2 : GRILLE D'ORIENTATIONS POUR ASSURER LA QUALITE D'UNE APPROCHE PAR COMPETENCES POUR REUSSIR UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE

Critères de qualité ²⁶	Orientations
Pertinence	<p><i>La formation est-elle finalisée sur la préparation à savoir agir en situation professionnelle ou seulement à acquérir des « ressource » (savoir, savoir-faire, savoir être) à mobiliser dans des situations ?</i></p> <p><i>La formation est-elle finalisée également sur la préparation à évoluer professionnellement et à effectuer des mobilités professionnelles ?</i></p> <p><i>La formation est-elle fondée sur la distinction à faire entre « être compétent » et « avoir des compétences » ?²⁷</i></p> <p><i>Le concept de compétence utilisé est-il cohérent avec cette distinction ?</i></p> <p><i>Existe-t-il une méthode de description simple et évaluable des savoir agir en situation ?</i></p>
Cohérence interne	<p><i>Le référentiel métier est-il construit sur la base des types de situations professionnelles dans lesquelles les apprenants devront être préparés à savoir agir avec pertinence et compétence à l'issue de la formation ?</i></p> <p><i>Un référentiel de certification est-il élaboré dès le début du processus d'ingénierie et en cohérence avec le référentiel métier/compétences ?</i></p> <p><i>Le dispositif de formation distingue-t-il, prévoit-il des modalités de formation préparant à acquérir des « ressources » (connaissances, savoir-faire divers, savoir être), à agir en situation en mobilisant des ressources et à acquérir des ressources pour évoluer, à apprendre à apprendre, à développer la capacité de réflexivité ?</i></p> <p><i>Comment les modalités d'évaluation correspondent-elles à ces diverses modalités de formation ?</i></p> <p><i>Le même langage conceptuel est-il utilisé aux diverses étapes du processus d'ingénierie ?</i></p>
Conditions d'efficacité	<p><i>Les conditions d'efficacité de la formation (formation technique et pédagogique des formateurs et des maîtres d'apprentissage, accompagnements dans la durée des acteurs de terrain, choix et maintenance des équipements, coopération entre les centres de formations et leurs entreprises partenaires...) sont-elles réunies ?</i></p> <p><i>Une modélisation des conditions de contexte à réunir existe-t-elle ?</i></p> <p><i>Un accompagnement continu et régulier des formateurs des centres de formation et des maîtres d'apprentissages est-il prévu pour les aider à trouver des solutions sur mesure ?</i></p> <p><i>Une politique de communication explicitant et argumentant l'intérêt d'une approche par les compétences dans la formation est-elle prévue auprès de employeurs des formateurs des centres, des apprenants, des parents ?</i></p> <p><i>Les conditions d'efficacité de la formation au niveau des centres de formations sont-elles prises en comptes dès le départ et tout au long du processus d'ingénierie de l'APC ?</i></p>

²⁶ Cf. Guy Le Boterf, Serge Barzuchetti, Francine Vincent, *Comment manager la qualité de la formation*, Paris, Eyrolles, 1989

²⁷ Cf. Guy Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris, Eyrolles, 2018.

	<i>L'APC laisse-t-elle des marges de manoeuvre aux acteurs de terrain pour adapter la formation au contexte local des centres de formations et de leur environnement et pour innover ?</i>
Efficienc e et agilité	<p><i>Le processus d'ingénierie de l'APC se limite-t-il à concevoir et réaliser un nombre réduit d'étapes en évitant une décomposition excessive en sous-étapes ?</i></p> <p><i>La présentation du processus d'ingénierie est-elle courte et se limitant à quelques pages ?</i></p> <p><i>Les types de situations professionnelles pour lesquelles les apprenants doivent apprendre à savoir agir avec pertinence et compétence sont-elles fondées sur un nombre limité d'activités principales à réaliser ?</i></p> <p><i>Le processus d'ingénierie de l'APC permet-il d'adapter rapidement le système de formation à l'évolution des besoins de compétences des entreprises ?</i></p> <p><i>Le coût de la maintenance des équipements est-il prévu et provisionné dans un budget de fonctionnement ?</i></p>
Adhésion et engagement des acteurs	<p><i>Les acteurs de terrain (centre de formation et entreprises partenaires) sont-ils engagés dès le départ dans le processus d'ingénierie et tout au long des étapes de ce processus avec la possibilité d'en valider les résultats d'étapes obtenus ?</i></p> <p><i>Le processus d'ingénierie de l'APC est-il prévu pour avancer par ajustements progressifs avec le fonctionnement de revues de projets constituant des boucles d'itération faisant converger les apports des diverses catégories d'acteurs ?</i></p> <p><i>Les contributions respectives des centres de formation et de leurs entreprises partenaires pour concevoir, rendre possibles et encourager les apprentissages professionnalisants prévus ?</i></p> <p><i>Le langage conceptuel utilisé dans le processus d'ingénierie de l'APC est-il facilement compréhensible par les formateurs des centres de formation et par leurs partenaires d'entreprise (maîtres d'apprentissage, chefs d'entreprise) ? les glossaires des concepts est-il simple à comprendre et validé par les acteurs de terrain ?</i></p>

> ANNEXE 3 : QUELQUES ELEMENTS POUR UN PROFIL DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE

Titre : conseiller en innovations pédagogiques

Fonctions :

- Accompagner les acteurs de terrain (formateurs des centres de formation, professionnels des entreprises partenaires) pour :
 - Elaborer et mettre en œuvre leurs programmes pédagogiques en alternance en cohérence avec les référentiels du processus d'ingénierie (référentiels métiers et compétences, référentiels de formation) et avec les contraintes spécifiques du terrain ;
 - Trouver des solutions aux problèmes et imprévus rencontrés et concevoir des pratiques de formation innovantes
- Organiser et piloter des processus de partages de pratiques professionnelles entre des centres de formation et les accompagner dans la mise en œuvre des leçons de l'expérience.

Profil :

- Très bonne connaissance, et si possible expérience, du fonctionnement et des contraintes des Centres de formation et de leurs entreprises partenaires en Afrique ;
- Bonne connaissance critique des processus d'ingénierie de la formation ;
- Capacité et motivation pour rechercher des solutions « sur mesure » à des problèmes d'organisation et de fonctionnement. Il s'agit d'un profil davantage centré sur la recherche de solutions plutôt que sur l'application de méthodes : un profil d'innovateur plutôt que de méthodologue ;
- Maîtrise de la relation de conseil et d'accompagnement de préférence à une attitude rigide d'application de procédures ;
- Capacité à changer de modes de raisonnement pour trouver des solutions à un problème ;
- Capacité à conduire des processus de retours d'expérience.

SOURCES D'INFORMATIONS

L'analyse des guides APC diffusés par l'OIF et de leur utilisation

- Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires
- Conception et réalisation d'un référentiel de métiers-compétences
- Conception et réalisation d'un référentiel formation
- Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation
- Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle

Des exemples de guides APC développés dans quelques pays (Côte d'Ivoire, Sénégal), l'étude de faisabilité PAFIP en Tunisie (2014)

Les retours d'expérience des partenaires d'expertise et consultants de l'AFD sur la Tunisie, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Tchad, le Maroc, Madagascar, le Niger, la Mauritanie)

- Anne Marie Charreau, ancienne secrétaire générale de la Commission des certifications professionnelles (France), consultante internationale
- Laetitia Gérard, Docteur en Sciences de l'Education, consultante internationale en pédagogie universitaire
- Sylvie Chevalet, ancienne directrice de centres de formation par apprentissage, auditrice de la Commission des Titres d'ingénieurs (France), consultante internationale
- Alain Aubut, ancien directeur de centres de formation par apprentissage et animateur du réseau des pratiques innovantes d'ingénierie de la formation (France), consultant international
- Jacques Perrin, Inspecteur général de l'Education Nationale (France), consultant international en ingénierie de la formation
- Alexandre Girardot, professeur de biochimie et microbiologie (lycée agricole, Ministère de l'agriculture (France), consultant international en ingénierie de la formation.

Les retours d'expérience de chefs de projets dans l'équipe Education, Formation, Emploi de l'AFD

- Alexia Levesque
- Christine Goncalvez
- Virginie Lucas
- Alexandre Berthon –Dumurgier
- Flavien Anno
- Bertrand Foucauld
- Ivan Postel-Vinay

Les ateliers réalisés avec le Pôle Dakar de l'IPE de l'UNESCO, l'ENA et l'ONFP du Sénégal et avec le CEREQ.

Un échantillon de publications concernant l'approche par compétences dans les pays d'Afrique :

- « Étude sur les réformes curriculaires par l'approche compétences en Afrique », Françoise Cros et alii, Centre international d'études pédagogiques, 2009
- « Le défi des compétences. Pourquoi la Côte d'Ivoire doit réformer son système éducatif », Banque mondiale, 2017
- « L'approche par compétences. Programme national pour le développement du système éducatif », République islamique de Mauritanie, Pro Invest, 2008
- « L'approche par compétences (APC) : un levier de changement des pratiques pédagogiques dans la formation des enseignants du Cameroun », Bruno Dzounesse Tayim, Colloque RAIFFET, Marrakech, 2014

- « L'approche par compétences : une solution pour l'Afrique ? », SNES, mai 2015
- « Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique sub-saharienne. Cas de la Côte d'Ivoire », Eri Bigitte Palé, Thèse, Université de Laval, 2018
- « L'approche par compétence peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? », Ousseynou Thiam et Fatima Chane-Davin, Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, 2017
- « L'approche par compétences : une mystification pédagogique, Nico Hirt, Appel pour une éducation démocratique, octobre 2009
- La formation professionnelle en Afrique subsaharienne : 7 problématiques identifiées, Laetitia Gérard 2018
- Les travaux de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique)
- « La qualification en Afrique : changement de paradigme vers le développement de compétences techniques et professionnelles », George Afeti et Ayélé Léa Adubra, ADEA, Ouagadougou, 2013

AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT

Le groupe Agence française de développement (AFD) est un établissement public qui finance, accompagne et accélère les transitions vers un monde plus juste et durable. Plateforme française d'aide publique au développement et d'investissement de développement durable, nous construisons avec nos partenaires des solutions partagées, avec et pour les populations du Sud.

Nos équipes sont engagées dans plus de 4 000 projets sur le terrain, dans les Outre-mer et dans 115 pays, pour les biens communs de l'humanité – le climat, la biodiversité, la paix, l'égalité femmes-hommes, l'éducation ou encore la santé. Nous contribuons ainsi à l'engagement de la France et des Français en faveur des Objectifs de développement durable. Pour un monde en commun.



www.afd.fr

Twitter : @afd_france

Instagram : afd_france

5 rue Roland Barthes – 75598 Paris Cedex 12 – France – tél : +33 1 53 44 31 31