



THE AFRICA-EU PARTNERSHIP  
LE PARTENARIAT AFRIQUE-UE



# Competence-based curricula development: a framework





“Competence-based curriculum development: a framework”

Coordonné par ForMalta Ltd

Publié en juillet 2024 par le groupe FMTS

Réalisé dans le cadre du Projet EAC- 2019- 0572 « Overstep- A joint alliance to develop a mobility scheme and share best practices between African and European VET systems »

Cette publication a été financée/cofinancée par l'Union européenne. Son contenu relève de la seule responsabilité de l'éditeur et ne reflète pas nécessairement les vues de l'Union européenne.

## Sommaire

1. Introduction.....	4
2. Apprentissage basé sur les compétences : une perspective théorique .....	8
2.1. Définitions et aperçu historique de l'approche basée sur les compétences.....	8
3. Analyse du contexte par pays et école partenaire .....	13
3.1.2. Overstep Enquêtes: résultats .....	15
3.2. Approche par compétences dans les pays ciblés par le projet. ....	18
3.2.1 Bénin .....	18
3.2.2. Cap-Vert .....	20
3.2.3. Cameroun .....	23
3.2.4. Gabon .....	26
3.2.5. Ivory Coast .....	28
3.2.6. Kenya .....	30
3.2.7. Nigeria .....	33
3.2.8. Senegal.....	36
3.2.9. South Africa .....	38
3.2.10. Tunisie .....	39
4. Méthodologie pour une approche critique du développement de programmes d'études communs basés sur les compétences.....	41
4.1 Profils critiques de l'approche par compétences à considérer.....	41
4.2 Une méthodologie pour la création de programmes communs basés sur les compétences entre les partenaires d'Overstep.....	43
4.3 Exemples de compétences transnationales définies dans le cadre du partenariat du projet Overstep.....	46
5. CONCLUSIONS.....	63
Références.....	66

# 1. Introduction

## 1.1. *Un pont entre l'Afrique et l'Europe: le projet "Overstep"*

Lancé fin 2019, « Overstep : une alliance commune pour développer un programme de mobilité et partager les meilleures pratiques entre les systèmes d'EFP africains et européens » (EAC-2019-0572) est un projet pilote, financé par la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne. (DG EAC) dans le cadre du programme de compétences pour l'emploi des jeunes de l'Union africaine (UA) et de l'Union européenne (UE) dans le cadre du partenariat Afrique-UE. Overstep se concentre sur encourager le dialogue entre différents prestataires d'enseignement et de formation professionnels (EFP) africains et européens en partenariat sur leurs expériences didactiques, leurs méthodologies d'enseignement et leurs pratiques d'apprentissage. En effet, le partage de bonnes pratiques dans l'EFP a permis aux partenaires du projet d'améliorer la qualité et l'efficacité de leurs programmes proposés aux étudiants : en particulier, le programme de mobilité et la production intellectuelle prévus dans Overstep ont établi un modèle pour stimuler la demande éventuelle de mobilité transnationale dans l'EFP. entre les pays africains et entre l'Afrique et l'Europe.

Conformément au titre du projet, les objectifs d'Overstep incluent la mise en œuvre d'un échange d'expériences et de bonnes pratiques entre les écoles d'EFP et les prestataires de formation impliqués européennes et africaines, afin de renforcer le lien entre les systèmes d'EFP africains et le marché du travail. , ainsi que de renforcer leur investissement dans la mobilité transnationale (dans des perspectives continentales et transcontinentales) en tant que méthodologie d'apprentissage, conduisant à « l'amélioration et la modernisation des systèmes d'EFP des régions africaines représentées dans le projet ».

Plus spécifiquement, le projet cible trois domaines spécifiques de l'EFP : l'agriculture, l'agroalimentaire et le tourisme. Ces secteurs clés ont été sélectionnés en raison de leur centralité dans le système économique de tous les pays représentés dans le partenariat, tant les pays africains que les pays européens tous riverains de la mer Méditerranée (France, Malte, Italie, Espagne). Ces secteurs de formation sont également considérés comme stratégiques du point de vue de la durabilité environnementale.

La société italienne FMTS Experience Srl, organisation européenne leader dans le domaine de la mobilité transnationale et de l'apprentissage tout au long de la vie, accompagne les entités publiques et privées dans la mise en œuvre du programme Erasmus+ (procédure d'accréditation du programme, projets d'action clé 1 et 2 dans les domaines de Enseignement Scolaire et Enseignement et Formation Professionnels), s'est engagé à assurer la gestion et le suivi du partenariat Overstep et la supervision de toutes les activités mises en œuvre, y compris la réalisation des productions intellectuelles.

La première production intellectuelle prévue par le projet - dont la gestion a été confiée au partenaire maltais ForMalta Ltd -se concentre sur les compétences Méthodologie : la comparaison et l'échange entre le personnel des prestataires d'EFPP impliqués dans le partenariat, situés dans les quatorze pays représentés, ont conduit à la création du présent manuel, le Développement de curricula basé sur les compétences : un cadre. Ce dossier est né avant tout du dialogue entre enseignants africains et européens employés dans les écoles professionnelles et de leur expérience de mobilité de quinze jours à l'étranger, ainsi que d'une enquête scolaire plus large.

Les partenaires africains d'Overstep couvrent les 5 macro-régions du continent, et se répartissent spécifiquement :

Au Nord, représenté par :

- Lycée Agricole de Thibar à Béja – Tunisie.

En Occident, représenté par :

- Lycée Technique, Tertiaire et Industriel de Djakotomey au Bénin.
- Escola Secundaria « Olavo Moniz » à Espargos – Cap Vert.
- Ecole Nationale de Formation Hôtelière et Touristique « Amala Sy » à Dakar – Sénégal.
- Université fédérale de technologie d'Akure - École secondaire au Nigeria.

Au Centre, représenté par :

- Institut Supérieur d'Agriculture et de Gestion d'Obala – Cameroun.
- Institut Supérieur des Sciences Agronomiques, de l'Environnement et de l'Entrepreneuriat Rural de Sa'a – Cameroun.
- Lycée Professionnel Hôtelier d'Abidjan en Côte d'Ivoire.
- Lycée Forestier et Agricole « Maurice Betote » à Libreville – Gabon.

À l'Est, représenté par :

- Collège Thika de banque et de comptabilité au Kenya.

Au Sud, représenté par :

- École secondaire agricole Unicom à Tweespruit - Afrique du Sud.

Cette liste rend compte de la complexité d'un dialogue qui implique de nombreuses différences contextuelles, situées à des niveaux très variés : écoles publiques et privées, langues et dialectes multiples, diversité sociale, économique, historique et culturelle. En

même temps, l'effort de coordination de cette complexité a permis une interaction profonde et riche entre les différentes institutions impliquées. En voyageant d'une frontière à l'autre des deux hémisphères, les participants ont généré des liens durables entre tous les pays concernés : le réseau ainsi généré fournit les prémisses de durabilité de la production intellectuelle actuelle. La qualité de ces relations permet d'envisager dans un futur proche une expérimentation plus large de cet exercice théorique sur les curricula communs basés sur les compétences.

Le manuel « Développement de programmes d'études basés sur les compétences : un cadre » représente le résultat de plusieurs tâches du projet, toutes orientées pour stimuler un dialogue transcontinental entre les prestataires d'EFP impliqués dans le projet, ainsi que pour chaque autre production intellectuelle du projet. Tout d'abord, le dispositif de mobilité a donné l'opportunité de vivre une expérience de mobilité de quinze jours dans les quatre pays européens intéressés par le projet aux collaborateurs des partenaires africains, afin de multiplier les éclairages sur différentes réalités. Entre-temps, des enseignants de l'EFP sélectionnés dans toute la France, l'Italie, Malte et l'Espagne ont été accueillis pendant quinze jours dans les écoles africaines en partenariat pour améliorer le niveau du dialogue, fournissant au personnel européen sélectionné une expérience directe - et pas seulement abstraite - connaissance du contexte local africain concerné.

Des activités spécifiques ont été dédiées à l'analyse du contexte : des questionnaires ont été adressés aux écoles et aux entreprises des régions africaines concernées, mais des groupes de discussion ont également été mis en place pour les mêmes groupes cibles, impliquant également des homologues des contextes européens.

Dans la deuxième phase, plusieurs ateliers impliquant le personnel enseignant des écoles africaines dans le cadre de partenariats ont conduit à la création du présent manuel, centré sur la normalisation des procédures de partage de programmes communs basés sur les compétences en matière d'EFP entre les établissements d'enseignement établis dans différents pays et continents. contextes.

Overstep se concentre sur l'apprentissage basé sur les compétences car cette méthode met l'accent sur la capacité des étudiants à appliquer leurs connaissances et leurs compétences, plutôt que de simplement cibler ce que les étudiants sont censés acquérir en termes de contenus conventionnels. Fondamentalement, un tel programme est centré sur l'apprenant et s'adapte aux besoins en constante évolution des apprenants, des enseignants et de la société : cette approche implique que les environnements d'apprentissage soient confrontés à des situations et des besoins typiques de la vie quotidienne, y compris une adaptation aux changements continus.

Construire un programme basé sur les compétences à travers des unités d'apprentissage permet de reconnaître les aptitudes, les connaissances et les compétences d'un système scolaire national à un autre : parmi ses résultats, il permet de montrer la validité intrinsèque

de l'expérience d'éducation et de formation également à l'étranger. Ainsi, il devient évident les raisons pour lesquelles les écoles du partenariat, déjà expérimentées dans l'utilisation de l'approche basée sur les compétences dans leurs scénarios, ont évoqué la nécessité commune de cet exercice autour de l'élaboration de programmes d'études communs basés sur les compétences.

À partir des criticités et des opportunités mises en évidence par les outils analytiques appliqués dans les différents contextes, les ateliers ont traité de la cartographie ou de l'identification des compétences reconnues au niveau transnational comme utiles dans chaque programme lié aux secteurs d'EFP du projet. À ce stade, les compétences ont été organisées en thèmes spécifiques et des critères de performance ont été établis pour chaque compétence. Les sessions coopératives ont permis de définir des méthodologies d'apprentissage à appliquer et des critères d'évaluation ont été développés : ceci est considéré comme une caractéristique particulièrement importante, permettant non seulement de mesurer la maturité d'un apprenant dans la maîtrise d'une certaine compétence, mais aussi de tester la qualité de la formation. programme lui-même, afin de le rendre plus flexible ou de l'adapter aux besoins des apprenants et du marché du travail.

Le résultat de ce parcours est le présent manuel, divisé en trois chapitres, suivis de conclusions. Le premier chapitre identifie les définitions de la compétence et de l'apprentissage basé sur les compétences adoptées par les participants. On tente de souligner les points forts et les points critiques qui ont accompagné l'adoption progressive de la méthodologie d'un modèle de formation basé sur les compétences ces derniers temps.

Dans le deuxième chapitre, après avoir proposé une analyse de la proximité et de la distance entre les besoins du marché du travail local et le monde de la formation professionnelle dans les contextes africains évalués, tels qu'ils ressortent de l'enquête et des groupes de discussion réalisés dans le cadre du projet, il est proposée une description par pays de l'état de l'art concernant l'application de l'approche basée sur les compétences dans les secteurs d'EFP intéressés par le projet dans les pays de l'UA représentés dans le projet.

Le troisième et dernier chapitre se concentre sur la méthodologie spécifique conçue dans les groupes de travail du projet, liée à quatre profils d'emploi différents. La stratégie prévoit une analyse des normes éducatives existantes, l'identification d'unités de compétence communes et les résultats d'apprentissage correspondants à atteindre, définis en termes de connaissances, de compétences et d'aptitudes. Un paragraphe complet a été consacré à la méthodologie pédagogique et au système de suivi-évaluation des compétences acquises par les étudiants.

Ainsi, ce manuel tente de façonner une architecture d'apprentissage partagée basée sur les compétences, en la dérivant à la fois de la révision bibliographique académique et de l'expertise pédagogique des partenaires d'Overstep, dans le double objectif de diffuser les bonnes pratiques dans tous les contextes géographiques impliqués, mais aussi de permettre

la « traduisibilité » » d'unités d'apprentissage se déplaçant d'un contexte national à un autre, facilitant ainsi la mobilité d'apprentissage qui est au cœur du programme Erasmus.

En fait, Overstep, incarnant pleinement l'esprit d'Erasmus Plus, a contribué à surmonter les frontières historiques, morales et matérielles qui séparent les pays et les continents, en créant un langage commun autour de l'éducation et des compétences, en valorisant les spécificités locales et, en même temps, en créant des voies de dialogue entre les différents peuples et cultures.

## **2. Apprentissage basé sur les compétences : une perspective théorique**

### *3. Définitions et aperçu historique de l'approche basée sur les compétences*

Bien qu'il soit de plus en plus courant de parler d'une approche d'apprentissage basée sur les compétences, il n'existe pas de définition unique et convenue. « Bien que l'éducation basée sur les compétences soit un développement populaire, on ne sait toujours pas exactement ce que signifie exactement le terme et à quoi devrait ressembler cette forme d'éducation dans la pratique. Naturellement, cela crée beaucoup de confusion » (Wesselink, 2010). C'est pourquoi il semble particulièrement important d'analyser les perspectives théoriques sur l'éducation et la formation basées sur les compétences, afin de mieux comprendre son utilisation dans la présente argumentation. Pour donner des essais pratiques sur les différentes interprétations possibles de la méthodologie CBC, il est utile de citer l'article « Enseignement et formation professionnels basés sur les compétences (EFP) : les cas de l'Angleterre et de la France dans une perspective européenne » (Brockmann et al. 2008), dans lequel les auteurs montrent que, malgré l'utilisation de la même terminologie, les systèmes français et anglais d'apprentissage par compétences impliquent des significations très différentes : un modèle essentiellement basé sur les connaissances en France et un modèle davantage basé sur les compétences en Angleterre. Il ne s'agit pas simplement d'un fétichisme méthodologique, mais d'une différence structurelle qui aboutirait en Angleterre à un système basé sur les compétences orienté vers l'employabilité fonctionnelle, alors qu'en France, il encapsule encore le développement multidimensionnel de l'individu en tant que citoyen, ainsi qu'un employé.

Certaines recherches identifient les premiers antécédents de cette méthodologie aux États-Unis d'Amérique dans les années 1920 et suggèrent que les approches basées sur les compétences ont affecté la formation professionnelle dès le départ, reflétant une conception pédagogique informée par la psychologie, en particulier les béhaviorismes. Quoi qu'il en soit, l'adoption systématique de l'approche par compétences serait apparue dans la seconde moitié du XXe siècle dans le cadre de la politique éducative américaine en pleine guerre froide : la crainte d'accumuler un retard technologique par rapport à l'URSS a conduit à une

programme visant à améliorer la formation des enseignants, initialement appelé « formation des enseignants basée sur la performance » (PBTE), puis défini plus tard « formation des enseignants basée sur les compétences » (CBTE). Puis les gouvernements néolibéraux, répandus partout dans le monde dans les années 1980, ont continué à investir dans cette perspective, assurant que des systèmes d'éducation et de formation efficaces, fonctionnels aux besoins du marché, auraient contribué à renforcer les performances économiques nationales (Mudler 2017 - Soare 2014).

Nous adopterons une définition encore fonctionnelle proposée en 1979 par Grant pour décrire correctement les principales caractéristiques de l'approche par compétences. Selon Grant, il devrait s'agir « d'une forme d'éducation qui dérive un programme d'études d'une analyse d'un rôle potentiel ou réel dans la société moderne et qui tente de certifier les progrès de l'élève sur la base de performances démontrées dans certains ou tous les aspects de ce rôle » ( Grant et alii 1979) : la définition donnée sous-entend que l'évaluation des connaissances académiques ne constitue plus la base du développement des programmes, remplacée par les compétences nécessaires à l'emploi et à la participation à la société (Wesselink 2010).

Comme nous l'avons déjà brièvement souligné dans l'introduction, la notion de compétence en elle-même n'est pas non plus définie sans ambiguïté. Certes, comme cela ressortira plus clairement de la thèse et de l'analyse historique qui suit, « la définition de la compétence trouve son origine dans l'enseignement et la formation professionnels, très soucieux de réparer les étudiants à acquérir les compétences nécessaires dans leur profession et dans la société contemporaine » (Soare 2014).

Nikolov (et al. 2014) rapporte plusieurs définitions, dont une particulièrement pertinente pour la présente enquête : selon le cadre européen des certifications, « la compétence signifie la capacité avérée à utiliser des connaissances, des aptitudes et des aptitudes personnelles, sociales et/ou méthodologiques, dans situations de travail ou d'études et dans le développement professionnel et personnel ». D'autres définitions mettent davantage l'accent sur d'autres caractéristiques telles que l'importance de la compétence à décrire « dans un contexte d'apprentissage, d'éducation ou de formation » (IEEE Réutilisable Competency Definition) ; ou la capacité « d'exercer efficacement les activités d'une profession ou d'une fonction donnée conformément aux normes attendues en matière d'emploi » (Conseil international des normes de formation et d'instruction de performance) ; ou encore, dans un sens plus large, la capacité « à faire face à certaines classes d'événements critiques, de problèmes ou de tâches qui peuvent survenir dans une certaine situation et niche écologique » (TEN – Compétence).

Une interprétation holistique considère donc la compétence comme la capacité d'une personne à obtenir des résultats spécifiques : elle implique de cultiver et de démontrer des compétences intégrées orientées vers la performance, des capacités cognitives pour apprendre et organiser les connaissances, mais aussi des compétences interactives,

affectives et, si nécessaire, psychomotrices ; Pourtant, des attitudes et des valeurs sont également nécessaires pour accomplir des tâches, résoudre des problèmes et, plus généralement, pour fonctionner efficacement dans un poste ou un rôle donné (Soare 2014).

De la nécessité de systématiser cette complexité ont émergé plusieurs classifications de compétences. La plus courante est la division entre compétences douces (comportement et influences) et compétences dures (compétences techniques). Ensuite, il y a les compétences essentielles (réussite commerciale sectorielle pertinente), les compétences fonctionnelles (utiles pour distinguer les rôles et les interactions entre les rôles), les compétences spécifiques au poste, les compétences distinctives, les compétences de seuil, les compétences transformationnelles (c'est-à-dire le développement des compétences), etc. Par ailleurs, récemment, en 2010, la stratégie de Lisbonne a mobilisé sept compétences clés universelles, transversales à tous les parcours éducatifs et de formation : communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence en mathématiques, sciences et technologies, compétence numérique, compétences apprendre à apprendre. , compétences interculturelles, sociales et civiques, compétences liées à l'initiative et à l'entrepreneuriat (Nikolov 2014).

Avant de faire un rapide état des lieux de l'approche éducative par compétences dans l'Union européenne, il semble particulièrement utile de s'intéresser à la dimension épistémologique de cette méthode d'éducation et d'apprentissage. Au moins quatre conceptions fondamentales de la connaissance sont identifiées dans Mudler (et al. 2017) : la connaissance comme vérité, comme engagement authentique, comme pouvoir et comme action efficace. Chacune de ces conceptions implique une définition différente de l'épistémologie et des épistémologies respectivement disciplinaire, constructiviste, émancipatrice et instrumentale. Les auteurs susmentionnés soutiennent, sur la base de leur analyse, que l'éducation basée sur les compétences n'est directement compatible qu'avec les critères d'une perspective épistémologique instrumentale. Ceci expliquerait l'attractivité contemporaine d'un enseignement et d'une formation professionnels basés sur les compétences, orientés vers une « performativité globalisante » : cette approche réduirait risquerait de dévaloriser la priorité de l'éducation (du latin *educere*) à valoriser les talents individuels et contextuels. En effet, on observe que dans les processus de réforme des programmes nationaux, il est devenu courant d'incorporer des thèmes et des approches qui semblent façonner un agenda éducatif international, avec le risque de les exporter et de les importer sans aucune contextualisation ni appropriation critique. Une telle standardisation des programmes éducatifs nationaux préoccupe de plus en plus les enseignants, les pédagogues et les chercheurs (Amadio, Operetti et Tedesco, 2015).

Nous commençons à entrevoir l'un des profils critiques de l'approche basée sur les compétences, qui suggère cependant la possibilité de réviser les approches classiques de CBC, en les intégrant à certaines des alternatives épistémologiques éducatives, qui, entre autres bénéfiques, pourront adapter également le programme aux différents contextes locaux.

Mais ces aspects critiques seront discutés plus en détail récemment dans cet article (Mudler 2017).

### *2.1. Développement du CBC*

Historiquement, la définition des programmes de formation et d'enseignement a souvent été réduite à une question plutôt technique pour les ministères ou les spécialistes pédagogiques, définissant le contenu minimum et les connaissances que les étudiants doivent acquérir dans certains délais. En effet, les programmes scolaires traditionnels supposaient que tout le monde pouvait apprendre à agir ou penser de la même manière et que le système éducatif était moralement obligé de veiller à ce que les élèves atteignent le même niveau, sans tenir compte de la diversité, des besoins de personnalisation et de l'éducation inclusive. Les nouveaux programmes d'enseignement tentent d'articuler les besoins de la société avec les besoins personnels d'apprentissage et de développement des élèves, ouvrant également la voie à une transformation progressive du rôle de l'enseignant.

Comme le soulignent Amadio, Operetti et Tedesco (2015), le débat sur le curriculum a pris ces dernières années une dimension politique affirmée en mettant en avant le lien entre le mode d'enseignement et le type de société existant ou souhaité : le débat s'est ainsi élargi, impliquant également des acteurs du monde du travail, ainsi qu'une variété d'institutions locales et internationales. En ce qui concerne les implications politiques du système d'éducation et de formation, il semble particulièrement important de souligner le rôle fondamental des institutions publiques, afin d'éviter l'absorption des programmes dans la logique des intérêts des entreprises et les risques d'une « mondialisation » vers le bas.

Quoi qu'il en soit, ce qui semble être renforcé dans la nouvelle approche du curriculum, c'est l'attention croissante accordée aux processus d'apprentissage, plus qu'aux résultats standardisés (même si un certain degré de standardisation reste inévitable, mais avec une plus grande flexibilité) : les principaux éléments éducatifs et curriculaires Le défi est donc de concevoir des expériences d'apprentissage et de les valider même si elles sont acquises de manière informelle, en combinant l'épanouissement personnel et social et en poursuivant la rationalité scientifique dans la construction d'une capacité personnelle de connaissance critique.

Poursuivant sur les aspects critiques de l'approche basée sur les compétences, si, comme les programmes éducatifs traditionnels basés sur le contenu et le temps ont été considérés comme répréhensibles parce qu'ils étaient trop théoriques, les modèles plus récents basés sur les compétences sont remis en question comme atomistes et limités à la prévisibilité. Cette opinion pourrait provenir d'un point de vue partiel : en fait, l'éducation basée sur les compétences se présente comme une approche systématique mais flexible. Bien qu'il se concentre sur la définition en termes mesurables de ce que les étudiants devraient apprendre et sur l'évaluation de leur capacité à accomplir les tâches désignées après la formation et les

parcours éducatifs, il inclut néanmoins des aspects liés à la capacité d'apprentissage tout au long de la vie et à l'adoption de compétences transversales.

Pour ces raisons, comme prévu dans la section précédente, la définition opérationnelle de la compétence adoptée ici fait référence à un complexe d'acquis et de processus d'apprentissage dérivés de concepts connexes de compétences et de connaissances, mais aussi de capacités méthodologiques et de valeurs civiques. Ainsi, concevoir un curriculum basé sur les compétences (CBC) implique une définition et une organisation multidimensionnelle de ses composantes structurelles, sans oublier le lien nécessaire entre la construction et l'évaluation des compétences avec la situation individuelle de la personne, son développement et ses ambitions, mais aussi avec la réalité contextuelle du contexte socio-économique.

En tenant compte de toutes ces prémisses, comme mieux décrit dans le dernier chapitre, dans le travail coopératif établi entre les partenaires du projet Overstep, il a été adopté une méthodologie systématique pour le développement de programmes basés sur les compétences, comme décrit dans Nikolov (et al. 2014), composé de six phases : conceptualisation, planification, collecte de données, analyse des données et création du catalogue de compétences, développement du programme basé sur les compétences et développement d'applications/tests pilotes.

En effet, les ressources mobilisées dans un contexte particulier, les contraintes et obstacles présents sont fondamentaux pour planifier le développement des compétences. « Se construit ainsi une nouvelle approche de la compétence qui est la compétence actionnelle-situationnelle comme finalité d'un nouveau paradigme curriculaire déterminé par l'approche centrée sur la situation (dite approche située), promue par l'Observatoire des Réformes de l'Éducation en Montréal » (Jonnaert, 2010 cité dans Soare 2014).

À ce stade de l'introduction des outils théoriques et de l'analyse historique, il semble nécessaire d'introduire d'autres éléments liés au développement de programmes d'études basés sur les compétences, produits dans les pays de l'Union européenne (UE) – considérés comme des acteurs centraux du dialogue promu par le projet. Overstep - une accélération dans le sens de l'approche basée sur les compétences, notamment en référence à l'enseignement et à la formation professionnels (alors qu'une analyse plus détaillée de l'application de cette méthodologie dans les pays africains impliqués dans le projet Overstep sera menée dans le prochain chapitre).

Il ne fait aucun doute que la création d'un marché du travail commun au sein de l'UE nécessitait de repenser les systèmes nationaux de qualification afin d'évaluer leur équivalence. Cette nécessité est soulignée dans de nombreux documents, mais la « Stratégie de Lisbonne visant à renforcer la compétitivité européenne et à créer des emplois plus nombreux et de meilleure qualité » (Conseil européen de Lisbonne, 2000) est particulièrement significative. D'un point de vue pratique, l'introduction du cadre européen

des certifications (CEC) a été l'instrument politique capital pour établir la comparabilité des qualifications afin d'améliorer la mobilité des travailleurs et, en combinaison avec le système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), la transférabilité entre les systèmes nationaux d'EFP. Compte tenu des grandes différences entre les systèmes et programmes de formation adoptés dans les différents pays de l'UE, il est devenu de plus en plus important d'identifier les compétences de base sur lesquelles ces programmes étaient basés. Le processus de Lisbonne a marqué le début d'un nouveau cadre politique européen pour l'éducation et la formation, fixant des objectifs et des critères et les reliant aux initiatives en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Tous les jalons de ce parcours (parmi lesquels il semble important de citer le Sommet de Barcelone et l'adoption du Plan d'action pour les compétences et la mobilité en 2002) visaient à créer un système d'EFP idéal, basé sur les compétences, capable de mieux répondre aux évolutions rapides l'évolution du marché du travail et les besoins d'employabilité des travailleurs. Depuis lors, la compétence est considérée comme un concept unificateur facilitant la perméabilité entre elles, favorisant la mobilité professionnelle et géographique, fournissant la base de l'accréditation des acquis et de la reconnaissance de l'expérience professionnelle, et reliant l'EFP et l'enseignement supérieur (Mudler 2017).

Ainsi, le cadre européen des certifications est né entre 2004 et 2007 et a été formellement adopté le 23 avril 2008 sous forme de recommandation par le Parlement européen et le Conseil. Les huit niveaux de référence du CEC sont décrits en termes d'acquis d'apprentissage, permettant la comparaison et la coopération entre différents systèmes nationaux d'EFP : ainsi, un acquis d'apprentissage est défini comme un énoncé de connaissances, d'aptitudes et de compétences qu'un apprenant connaît, comprend et est capable de faire à la fin d'un processus d'apprentissage, en mettant l'accent sur les résultats de l'apprentissage plutôt que sur les apports ou la durée des études (Nikolov et al. 2014).

Étant donné que l'éducation basée sur les compétences ne peut se limiter à la définition de politiques éducatives internationales et de cadres internationaux ou nationaux de certification, de certification ou de crédits, mais que tout cela doit être pris en compte afin d'inclure la mobilité dans les processus d'éducation et de formation – également comme objectif le plus important du projet Overstep -, dans ce manuel, il sera considéré comme crucial d'investir de l'énergie dans le profil d'adaptation du programme et des processus didactiques à des contextes particuliers, dans les procédures d'évaluation des compétences, ainsi que dans le développement de carrière des enseignants.

## **4. Analyse du contexte par pays et école partenaire**

### *3.1. Un aperçu du lien entre l'école d'EFP et le marché local dans le contexte africain impliqué dans le projet*

#### *3.1.1. Overstep Groupes de discussion : principales conclusions*

Le projet Overstep vise à améliorer le développement professionnel des enseignants et des managers, les compétences et l'employabilité des apprenants, la pertinence et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) dans les secteurs de l'agriculture, de l'agroalimentaire, du tourisme et des services hôteliers. dans les pays africains. Le Work Package 3 (WP3) d'Overstep prévoit la création de 3 sous-groupes de travail, un pour chaque secteur d'EFP abordé par le projet, visant à définir des programmes basés sur les compétences. Les groupes sont composés de membres du personnel des écoles africaines en partenariat et d'enseignants et de responsables de prestataires européens d'EFP. Afin de permettre une analyse approfondie du contexte et de sensibiliser les partenaires aux faiblesses transversales et aux besoins communs des systèmes d'EFP respectifs, 3 groupes de discussion ont été mis en œuvre en juillet 2021.

ForMalta Ltd, le partenaire maltais, a coordonné la mise en œuvre des 3 Focus Groups, dont les principaux objectifs des Focus Groups ont été :

- pour explorer les premiers résultats issus d'enquêtes en ligne ciblant les écoles et les entreprises africaines.
- combler d'éventuelles lacunes d'information entre les éducateurs et les acteurs professionnels concernant l'EFP.
- trianguler les opinions sur les principales critiques et possibilités dans l'EFP.

Le format de chaque session était double : les participants du personnel de l'EFP ont eu l'occasion de partager leur expérience et leur opinion sur des sujets anticipés précédemment, au moyen d'une version courte du guide de questions ; dans la deuxième partie, des professionnels de l'EFP ont discuté avec des experts du secteur économique concerné.

Les principales conclusions plus fréquemment mises en avant dans les 3 sessions de dialogue offrent l'image de l'enseignement et de la formation professionnels comme un chemin de préparation à l'emploi et ne devant jamais être considéré comme une fin en soi. Cela signifie que l'EFP doit être ancré dans les besoins du secteur économique concerné. En effet, si l'école conserve un rôle stratégique en tant qu'espace de construction de compétences de pointe, de sauvegarde de la tradition et de l'éthique de l'activité productive, cela ne signifie pas qu'elle puisse s'isoler du contexte qui l'entoure.

À cette fin, il est considéré comme essentiel d'encourager la coopération avec des entreprises privées locales et internationales, d'autres écoles/prestataires et institutions d'EFP. Un meilleur degré de dialogue avec les entreprises privées permettrait de rendre les programmes scolaires plus réactifs aux progrès technologiques rapides et aux défis en constante évolution du marché et d'offrir des opportunités d'expérience pratique aux étudiants, à condition qu'elle soit définie comme une expérience de qualité : les écoles il faut trouver des mécanismes de collaboration avec les entreprises pour rendre cette opportunité aussi fructueuse que possible pour les étudiants. De ce point de vue, il est jugé avantageux que les stages se déroulent non seulement dans le territoire local, mais s'effectuent à travers

une mobilité nationale et internationale, ce qui favorise l'acquisition de soft skills et diversifie les expériences des jeunes étudiants. En outre, la collaboration avec les entreprises permettrait d'activer des cours de formation d'enseignants en entreprise. Les participants suggèrent, entre autres mesures jugées efficaces pour favoriser la connaissance entre entreprises et écoles, le recours à des journées portes ouvertes, des campagnes de sensibilisation, mais aussi le parrainage de modules d'apprentissage par les entreprises elles-mêmes.

Deuxièmement, la collaboration entre écoles est considérée comme un choix stratégique de fertilisation croisée, pour améliorer l'offre d'éducation et de formation, à travers des échanges et des programmes de mobilité entre les membres du personnel, tant au niveau national qu'international. Construire des plateformes de coordination pour les écoles ou les enseignants facilite les processus de mise en relation avec les entreprises, mais il est également utile de les positionner comme partie prenante plus forte dans le dialogue avec les institutions.

Enfin, le rôle des institutions, tant ministérielles que locales, reste central. En effet, les participants estiment que les institutions ministérielles ont pour tâche d'actualiser les programmes et les enseignants, de fournir des fonds pour la modernisation des technologies, de promouvoir des projets d'échange et des activités de mobilité. Les institutions publiques ont également une responsabilité en termes de politiques, afin de garantir aux jeunes l'accès à la terre, au crédit financier et à l'enseignement supérieur.

Les institutions jouent également un rôle irremplaçable dans la conception et la mise en œuvre de projets d'infrastructures (amélioration des transports et des communications, accès à l'électricité, à l'eau et à Internet, etc.) qui augmentent le potentiel économique local, tant dans les secteurs du tourisme que de la production agricole/alimentaire.

## *5. Overstep Enquêtes: résultats*

Entre 2020 et 2021, deux enquêtes en ligne ont été menées auprès des entreprises et des prestataires/écoles d'EFPP dans les 10 pays africains couverts par le projet. Les questionnaires avaient pour tâche d'identifier les forces et les faiblesses, les opportunités et les menaces communes aux différents contextes, afin d'orienter le débat sur des profils d'intérêt partagés entre les partenaires. Il apparaît d'emblée qu'il s'agit d'un exercice qui n'est pas représentatif du degré de diversité des besoins considérablement plus complexes des différents acteurs impliqués : comme déjà pris en considération dans l'introduction du présent Manuel, le fait d'avoir un vaste public d'acteurs aux caractéristiques non assimilables constitue une limite méthodologique à la standardisation de la recherche.

Cependant, l'effort d'investigation mené par les partenaires du projet, en croisant les données avec la recherche de sources scientifiques et l'analyse qualitative issue des Focus Groups réalisés, permet de définir avec une bonne approximation la base nécessaire

d'analyse des besoins, utile d'initier un dialogue commun sur le développement de Curricula basés sur les compétences et un échange efficace de bonnes pratiques, sans toutefois exempter chaque partenaire (ou acteur intéressé par cette méthode de recherche) du travail ultérieur d'adaptation à la réalité locale.

Quant au questionnaire adressé aux écoles, 80 réponses ont été recueillies, dont plus d'un quart rien qu'en Tunisie et environ un quart au Cameroun. Le reste des réponses est réparti entre les autres pays africains.

Le nombre total d'élèves scolarisés et formés dans ces 80 écoles avoisine les 70 000, avec une moyenne de près de 900 élèves par école. D'un point de vue démographique, 3/5 des écoles interrogées déclarent ne pas avoir un corps étudiant paritaire, avec une population étudiante majoritairement masculine. En moyenne, chaque école emploie 65 membres du personnel enseignant et 17 membres du personnel non enseignant.

Sur les 80 écoles interrogées par le questionnaire, 63,75% déclarent dispenser un enseignement professionnel au niveau secondaire ; 50% dispensent des formations dans le secteur agricole, 17,5% dans le secteur agricole et industriel et 16,3% dans le secteur touristique. La partie restante propose des formations dans d'autres secteurs professionnels.

En termes d'approche pédagogique, 4/5 des répondants déclarent que leurs écoles adoptent une approche mixte entre pratique et théorie. Par ailleurs, lorsqu'on leur demande de citer au moins une méthode pédagogique innovante appliquée dans leur école, 50 % mentionnent également l'approche basée sur les compétences.

Le cursus adopté dans ces écoles outre les compétences techniques théoriques et pratiques semble être très axé sur l'acquisition de soft skills (environ 2/3 des répondants), mais aussi sur des compétences transversales comme les compétences numériques et linguistiques (environ 16% des répondants). pour chaque réponse). Dans 80 % des réponses, il ressort que les enseignants participent activement à la planification des programmes. C'est également pour cette raison qu'on pourrait en déduire que la mise à jour professionnelle du personnel enseignant (qui a en moyenne 37 ans et semble avoir pour 1/4 au moins un Master et pour un autre trimestre des certifications techniques et/ou un diplôme d'études secondaires) est très apprécié, à tel point que 70% des écoles rejointes déclarent que les enseignants de leur école participent à des activités de formation au moins une fois par an.

Le degré de réussite scolaire des étudiants semble assez élevé, puisque 89 % des personnes interrogées déclarent que la plupart des étudiants terminent leurs cours avec succès, tandis que les 11 % restants déclarent que tous les étudiants terminent leurs études avec succès. Toutefois, parmi les étudiants, 58 % des écoles déclarent que seuls quelques-uns poursuivent des études supérieures. Ce chiffre est à rapprocher de celui sur l'emploi en fin d'études : 20 % des écoles déclarent que la plupart des étudiants trouvent un emploi après l'obtention de leur diplôme dans les 6 mois, 18 % dans l'année et jusqu'à 62 % après plus d'un an. année. Cependant, les écoles déclarent que le niveau global de réussite des élèves

est suffisant pour 71 % des personnes interrogées, alors que pour seulement 14 % ce niveau est insuffisant. Pour les 15 % restants, le niveau est plus que suffisant.

Avec la deuxième enquête, celle dédiée aux entreprises, 102 réponses ont été collectées. Dans ce cas, jusqu'à 38 % des réponses provenaient du seul Cameroun. 64% des entreprises concernées sont de petite taille (1 à 10 salariés), 25% sont de taille moyenne (11 à 30 salariés) ou moyennes à grandes (31 à 50), tandis que enfin 11% déclarent avoir plus de 50 salariés. . 37% de ces entreprises sont actives dans l'agriculture, la sylviculture, l'élevage ou la pêche ; 31% dans l'agroalimentaire, 14% dans le HO.RE.CA. secteur; la partie résiduelle opère dans d'autres secteurs. A la question « Votre entreprise est-elle ouverte au marché international ? », ce groupe a répondu dans 32 cas « non, mais nous avons des clients dans différentes régions du pays », dans 34 cas « non, nous travaillons uniquement dans notre région » et dans 35 cas, ils ont déclaré être actifs sur le marché international.

Concernant le lien avec le monde de l'EFP, jusqu'à 75% des personnes interrogées déclarent être en contact avec des écoles techniques et professionnelles de la région et 48% avoir également des relations avec des écoles en dehors de leur région. Contrairement à ce chiffre positif, seulement 17% des entreprises déclarent qu'il leur serait « extrêmement utile » d'« établir/élargir la coopération avec les écoles techniques et professionnelles », ce qui s'ajoute à celles qui considèrent cependant que cela est au moins « utile ». » atteint 45% du total des personnes interrogées.

44% accueillent déjà des stagiaires. A noter que 53% des sondés ne répondent pas à cette question. Les stagiaires, qui, selon 32 entreprises, proviennent « d'écoles professionnelles et techniques de tout le pays », sont pour la plupart impliqués à plein temps dans l'entreprise.

48 des 102 entreprises interrogées ont répondu à la question sur le degré de préparation de leurs stagiaires/apprentis/étudiants : 62,5% des personnes interrogées se disent satisfaites. Et pourtant, 1/3 d'entre eux considèrent qu'il faut plus de 6 mois pour former un stagiaire avant qu'il puisse être autonome dans ses tâches professionnelles.

Interrogées sur les principales compétences que les stagiaires/étudiants/apprentis doivent améliorer (il était possible de choisir plus d'une option), 37 entreprises ont répondu qu'il faudrait investir davantage dans les compétences techniques, suivies de près par le travail d'équipe, les compétences organisationnelles, flexibilité et gestion du temps. Les compétences en communication figuraient également parmi les compétences les plus fréquemment mentionnées (25 réponses). L'importance des compétences linguistiques ressort également (16 réponses), alors que seules 11 entreprises demandent une amélioration des compétences numériques. Cependant, 75% de l'ensemble des personnes interrogées considèrent qu'il est "modérément utile" à "utile" d'avoir un stagiaire/apprenti/étudiant formé à l'étranger et 17% le trouveraient extrêmement "utile".

## *6. Approche par compétences dans les pays ciblés par le projet.*

Par l'omniprésence de son affirmation, on pourrait parler d'un véritable « mouvement de formation basée sur les compétences (CBT) ». Cela a eu un impact dans le monde de la formation technique et professionnelle dans les pays du Nord, mais aussi sur le continent africain. À partir des années 1990, une telle approche s'est étendue aux pays de l'hémisphère sud, portée par des programmes de coopération bilatérale et multilatérale (UNESCO, IPE, IFEF 2020). En Afrique, le passage d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous, inscrit notamment dans la Déclaration de Dakar sur l'éducation pour tous sous l'impulsion des principaux objectifs du millénaire pour le développement, a conduit à une remise en question des programmes scolaires et à la recherche pour de nouveaux programmes et méthodes (Cros et al. 2009).

Au début des années 2020, la plupart des pays d'Afrique francophone qui se sont lancés dans une réforme de leur politique publique de formation professionnelle ont adopté l'approche CBT comme modèle pédagogique. Certains, comme le Maroc et le Sénégal, ont développé leurs propres guides méthodologiques sur le modèle de la CBT, en s'inspirant seulement parfois des guides publiés par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) une décennie plus tôt, tandis que d'autres, comme la Côte d'Ivoire, a directement adopté la méthodologie présentée dans les guides de l'OIF, avec seulement des adaptations mineures. Plusieurs pays africains non francophones ont également entrepris des réformes de leurs politiques d'enseignement technique et de formation professionnelle au cours des deux dernières décennies (UNESCO, IPE, IFEF 2020).

Le processus décisionnel initial qui allait conduire de nombreux systèmes éducatifs africains à se convertir à une approche basée sur les compétences était principalement politique et géré de manière centralisée : les autorités gouvernementales ont créé les Etats Généraux de l'éducation et, le plus souvent avec l'aide d'experts internationaux, a produit une Loi d'orientation qui a redéfini à la fois la structure et le contenu de l'éducation de base et des pratiques pédagogiques. L'expertise internationale a joué un rôle déterminant dans ce processus, de même que l'aide financière apportée par les bailleurs de fonds internationaux, sans toujours tenir suffisamment compte des différences contextuelles (Cros et al. 2009).

Les principes de base sont les mêmes et reposent sur une plus grande implication du secteur des entreprises dans la définition tant des formations dispensées que des compétences couvertes (UNESCO, IPE, IFEF 2020). Sur la base de ces notions générales, une analyse des situations des dix pays impliqués dans le projet Overstep est proposée ci-dessous au cas par cas. Les analyses ont été rédigées avec la contribution des écoles africaines partenaires.

### *3.2.1 Bénin*

Depuis 1990, le curriculum par compétences a été introduit dans le système éducatif béninois à travers le choix de classes expérimentales au niveau primaire, qui s'est ensuite

généralisé en 1999. La même approche a été adoptée au niveau secondaire en 2001. Cette décision a été prise lors de la conférence nationale sur l'éducation tenue au Bénin du 2 au 9 décembre 1990.

En l'absence d'une loi de politique nationale d'éducation, le gouvernement béninois a publié en 1991 une Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle qui affirmait que « d'une manière générale, les écoles béninoises doivent désormais former des personnes techniquement compétentes et humainement équilibrées ; sont constamment efficaces, dotés d'un esprit d'initiative, d'un goût pour la recherche, capables d'exercer une activité indépendante, de créer des emplois et de contribuer efficacement au développement du Bénin » (Gbénou et al., 1999, p. 66).

Ce choix stratégique s'est traduit dans le système de formation professionnelle par le développement et la modernisation de la formation en apprentissage réalisée par les maîtres artisans dans leurs entreprises et ateliers à partir de 2001 et les années suivantes.

Il existe trois types d'apprentissage : l'apprentissage en alternance, l'apprentissage professionnel et la formation combinée post-primaire. Dans l'enseignement technique, neuf programmes d'études techniques ont été élaborés conformément à la CBA. Cependant, la coexistence de différentes méthodes et approches, à savoir la pédagogie par objectifs, l'ACB, la pédagogie des contenus, etc. pour l'élaboration, la révision et/ou la rénovation des curricula au sein du système d'EFTP au Bénin reste une contrainte majeure à la modernisation de ce système. La réforme pédagogique se décline en quinze plans d'actions regroupés en trois composantes : la pédagogie, les contenus et les méthodes pédagogiques. L'enseignement primaire est bien avancé. L'enseignement secondaire général est en train d'emboîter le pas à l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire technique et professionnel vient de finaliser un document cadre pour la formation professionnelle.

L'approche curriculaire par compétences est adoptée au Lycée de Djakotomey depuis sa création en février 2016. D'abord parce que c'est l'approche adoptée dans le système éducatif béninois, depuis l'enseignement primaire maternel, l'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle jusqu'à l'université. Deuxièmement, le Lycée Technique Tertiaire et Industriel de Djakotomey a choisi cette approche afin de former des personnes capables de donner le meilleur d'elles-mêmes en permanence, dotées d'un esprit d'initiative et d'un goût pour la recherche, et capables d'exercer une activité indépendante, créatrice d'emplois. et contribuer efficacement au développement du Bénin.

Elle est appliquée selon la méthode active, qui consiste à mettre l'apprenant au centre de la conception des connaissances. C'est ainsi que cela fonctionne pendant les cours ou les séances d'apprentissage. Les apprenants reçoivent un document d'élève préparé par l'enseignant lors du cours du jour. L'enseignant met les apprenants au travail pendant une durée déterminée pour réaliser un travail individuel. Lors de ce travail individuel des apprenants, l'enseignant circule et vérifie soigneusement l'efficacité du travail individuel et le niveau de compréhension de chaque apprenant par rapport à l'activité. Après cette étape, l'enseignant forme des petits groupes dont chacun désigne un modérateur et un rapporteur

parmi ses pairs pour harmoniser les réponses trouvées sur une période de temps déterminée. Lors du travail de groupe, l'enseignant circule également pour répondre aux questions de clarification des groupes afin de contribuer à harmoniser les points de vue sur les tâches de l'activité. Enfin, sous la direction de l'enseignant, commence la séance plénière, au cours de laquelle au moins deux rapporteurs de chaque groupe présentent leur travail au tableau. La parole est ensuite donnée aux autres groupes pour apporter des modifications, et l'enseignant réajuste les réponses pour la synthèse.

Pour les cours pratiques, comme la réalisation culinaire, l'enseignant prépare une fiche technique et la met à disposition des apprenants. Cette fiche contient les différentes étapes à suivre pour préparer le menu du jour, qui sert de guide aux apprenants. L'enseignant anime l'activité. Nous avons formé des apprenants efficaces, accessibles au marché du travail et capables de travailler à leur compte.

L'une des faiblesses de l'ingénierie de formation au Bénin réside dans l'utilisation de nombreuses méthodes et approches différentes pour élaborer, réviser et/ou rénover les programmes d'études.

L'analyse des pratiques d'ingénierie de formation dans l'Enseignement et la Formation Professionnels révèle de nombreux dysfonctionnements, notamment au niveau des cursus de l'enseignement technique :

- Le fait que la formation dispensée soit plus théorique que pratique.
- Le manque d'informations et d'études efficaces et régulières, notamment sur l'évolution des emplois et des qualifications.
- L'application de l'approche par le contenu, même si le Bénin a choisi de concevoir les formations conformément à l'ACB.
- Les méthodes d'élaboration et de révision des programmes d'études ne sont pas suffisamment éprouvées et ne sont pas régulièrement mises en œuvre.
- Manque de formation continue des formateurs.

Par ailleurs, il existe un manque de matériels et d'équipements de qualité et de quantité suffisantes dans les établissements de formation. En conséquence, les apprenants ne développent pas les compétences dont ils ont besoin pour mettre en pratique leurs compétences.

### *3.2.2. Cap-Vert*

Si l'institution capverdienne a réussi à assurer l'accès à l'enseignement primaire dans toutes les îles de l'archipel, garantir l'accès à l'éducation au niveau secondaire et supérieur reste un défi. Même si le taux de transition du primaire au secondaire de 2008 à 2009 était de 93 %, une grande partie des élèves ne termine pas les cours (Longenecker et Barnum 2017). C'est depuis les années 1990, immédiatement après les premières élections libres de 1991, que le système d'enseignement et de formation professionnels cap-verdien a connu des changements significatifs, tant sur le plan organisationnel que dans la conception des programmes. Dans un premier temps, des écoles secondaires ont été construites et activées

dans chaque île, permettant à tous les enfants et adolescents d'accéder à l'enseignement secondaire partout. L'infrastructure scolaire a démocratisé et massifié l'éducation, mais la réforme éducative de la dernière décennie du siècle dernier a également nécessité une adaptation des programmes.

Cependant, un processus de réforme n'est atteint qu'avec la nouvelle Loi fondamentale du système éducatif (Lei de Base do Sistema Educativo - LBSE), introduite par le décret-loi n° 2/2010 du 7 mai, modifié en 2018 (DL n° 13 /2018), qui vise à renforcer la capacité et la qualité de la réponse aux défis de développement et aux perspectives d'avenir du Cap-Vert. En ce sens, la qualification du capital humain est une ressource clé, axée sur une éducation basée sur le développement des compétences, des valeurs citoyennes et de « la compétitivité sociale dans le cadre de l'économie de la connaissance ». Selon la loi fondamentale du système éducatif (art. 28), le parcours technique est « programmé pour l'acquisition de connaissances techniques et scientifiques et pour l'obtention d'une spécialisation adéquate, afin de permettre l'exercice de certaines activités professionnelles, sans préjudice à la poursuite d'études supérieures », ainsi qu'à l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, de nombreux observateurs estiment qu'au Cap-Vert, le paradigme de l'éducation et de la formation basées sur les compétences n'a pas encore atteint son développement, montrant une application discontinue et pas toujours adéquate (De Jesus Rocha 2022).

La problématique de l'approche par compétences préoccupe la communauté éducative du Cap-Vert. Sa mise en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que dans la direction des organisations scolaires, n'est pas étayée par des études antérieures qui réorientent les programmes scolaires et les politiques d'enseignement et d'apprentissage. Une analyse importante sur ce sujet est représentée par la thèse de doctorat de Benvindo De Jesus Rocha, intitulée « Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica dos Gestores, Professores e Alunos ». Cette recherche a été réalisée en 2022 dans des lycées techniques des îles de Santo Antão, São Vicente et Santiago, dans deux centres de formation professionnelle gérés par l'Institut pour l'emploi et la formation professionnelle (IEFP) sur les îles de Sal et São Vicente, et dans une école professionnelle technique privée. La recherche a tenté de répondre à diverses questions sur la façon dont le concept de compétence a modifié l'organisation et les pratiques des enseignants et des dirigeants dans le contexte de l'enseignement technique et professionnel au Cap-Vert, comment ces changements ont-ils été mis en œuvre dans la pratique pédagogique et comment les techniques et les agents de formation professionnelle travaillent avec le secteur de l'employabilité pour transférer les connaissances scolaires vers le marché du travail. Les résultats ont indiqué la persistance de certaines idées fausses sur le concept de compétence parmi les acteurs du sous-système d'enseignement technique et professionnel : les directeurs d'école considèrent que l'approche par compétences est l'un des thèmes les plus évoqués, mais, dans la pratique, ce n'est pas une réalité dans le milieu scolaire quotidien.

L'enseignement et l'apprentissage basés sur les compétences au Cap-Vert ont suscité certaines controverses non seulement dans les espaces pédagogiques, mais aussi dans les

pratiques administratives. La formation à l'approche par compétences a été si minime que la compréhension et l'appropriation du concept par les acteurs sociaux et éducatifs cap-verdiens présentent des faiblesses notables, poursuit De Jesus Rocha, tant parmi les enseignants que parmi les cadres moyens et supérieurs.

Depuis les années 1990, le système d'enseignement et de formation professionnels s'est transformé, avec des changements successifs tant dans les structures organisationnelles que dans la conception des programmes d'apprentissage et de formation : avec seulement deux lycées et une école technique au Cap-Vert en 1990, le lycée Domingos Ramos à Praia sur l'île de Santiago, au lycée Ludgero Lima et à l'école industrielle et commerciale Mindelo de São Vicente, les enfants voulaient poursuivre leurs études après l'école primaire et devaient se rendre sur ces deux îles, entraînant des coûts exorbitants pour leurs familles. Face au faible niveau de qualification technique et professionnelle au début des années 1990, les décideurs politiques ont commencé à repenser le nouveau modèle d'éducation et de formation du Cap-Vert, afin de remédier aux déficits de formation et au faible dynamisme économique du pays, résultant de son faible revenu par habitant.

En 1991, avec le changement de système politique, des écoles secondaires ont été construites et ouvertes sur toutes les îles, permettant à tous les enfants et adolescents d'accéder à l'enseignement secondaire, dans le but d'aplatir la courbe de l'exclusion professionnelle et des inégalités sociales existantes. Les années 1990 ont marqué le début d'une nouvelle ère d'éducation et de formation au Cap-Vert, qui a démocratisé et massifié l'éducation, rendant le système rapidement compétitif, notamment dans la course aux familles pour accéder au financement public de l'enseignement supérieur.

Au cours de la première décennie de ce millénaire, la réforme des programmes scolaires des années 1990 s'est révélée inefficace dans un monde de plus en plus compétitif et mondialisé. L'éducation et l'enseignement ont commencé à faire l'objet d'une plus grande préoccupation de la part des gouvernements et des théoriciens du curriculum. Le changement de curriculum est un processus qui fait partie de la nouvelle loi fondamentale du système éducatif (LBSE), légitimée par le décret-loi 2/2010 du 7 mai, modifié en 2018 (DL 13/2018), qui vise à renforcer la capacité et qualité de la réponse aux défis du développement et des perspectives d'avenir du Cap-Vert. En ce sens, la qualification du capital humain est une ressource fondamentale, avec un accent sur un enseignement basé sur le développement des compétences, en donnant la priorité à l'inculcation des valeurs de citoyenneté et de compétitivité sociale dans le cadre de l'économie de la connaissance.

Quinze ans après la révision des programmes d'enseignement technique, avec l'introduction de l'enseignement par compétences, et 10 ans après la publication de la loi fondamentale du système éducatif, qui a légalement introduit l'approche par compétences dans les programmes des différents sous-systèmes éducatifs, la mise en œuvre du nouveau modèle d'enseignement et d'apprentissage semble montrer une certaine précarité.

Au Cap-Vert, avec le paradigme de l'éducation et de la formation basées sur les compétences, de nombreuses attentes sont apparues parmi les acteurs sociaux et les professionnels de l'éducation. De nouveaux instruments juridiques qui orientent vers le nouveau modèle d'action des acteurs impliqués dans ce processus de qualification ont été étudiés et produits, comme la Loi fondamentale de 2010 sur le système éducatif, dont l'article 24 propose que

les étudiants ayant réussi le premier cycle puissent entrer dans les systèmes de formation extrascolaire. L'entrée dans le système de formation professionnelle permet aux étudiants d'obtenir une qualification professionnelle qui leur offrira de nouvelles alternatives dans le domaine social s'ils quittent le système éducatif formel. Entre autres instruments, il semble important de mentionner le régime juridique général du système national de certifications (décret-loi n° 22/2010 du 14 juin), le cadre national des certifications (décret-loi n° 65/2010 du 27 décembre), le Catalogue National des Qualifications Professionnelles (Décret-Loi n° 66/2010 du 27 décembre), mise en œuvre de nouveaux plans d'études, mise en œuvre de cours professionnels spécialisés postsecondaires pour une meilleure intégration sur le marché du travail, formation initiale des enseignants et des gestionnaires de l'enseignement technique, formation de moniteurs pour renforcer les pratiques d'atelier, augmentation de la collection bibliographique dans les écoles d'enseignement technique.

### *3.2.3. Cameroun*

Le terme « approche par compétences » est encore relativement récent sur le continent africain (Rogiers, 2008). C'est en 1994, lors de la Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN), que le concept de « compétence » a été explicitement mentionné pour la première fois (Rogiers, 2008). Le Cameroun a organisé les Etats Généraux de l'Education en 1995. Le ministère de l'éducation nationale englobait l'ensemble du système éducatif, à savoir l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel. Il s'agissait donc d'une réforme systémique et holistique du système éducatif camerounais. Afin de mettre un accent particulier sur l'enseignement technique et professionnel, et s'appuyant sur ce dernier pour le développement global du pays à travers la formation, le gouvernement camerounais a créé le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MINETFP), qui a duré deux (02) ans entre 2002 et 2004. A la suite d'un remaniement ministériel, ce ministère s'est éteint pour donner naissance au Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP).

Plus tard, les états généraux de l'éducation ont abouti à l'adoption de la loi n° 98/004 du 18 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Les recommandations qu'elle contient proposent déjà une réforme.

Au Cameroun, l'approche par compétence a été officiellement introduite en 2006 par l'arrêté n°315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006. En ce qui concerne l'enseignement secondaire technique, l'approche par compétences a été introduite au cours de l'année scolaire 2022-2023 en classe terminale.

Cette introduction a été motivée par le fait que, malgré les mesures prises dans le cadre de l'approche par objectifs, une baisse du taux de réussite a été constatée au niveau national. En outre, les difficultés rencontrées par l'Etat pour réduire le chômage des jeunes et apporter une solution fiable au problème de l'inadéquation entre la formation et l'emploi sont à l'origine de l'idée de mettre en œuvre cette approche.

Au regard des objectifs fixés à l'horizon 2035, les instructions officielles portent sur une approche pédagogique centrée sur l'acquisition des compétences et qui devrait marquer le

passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, des pratiques centrées sur la transmission des savoirs et la certification des connaissances aux pratiques centrées sur l'appropriation des compétences et l'accompagnement des apprenants, avec pour finalité ultime de permettre aux apprenants de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur environnement quotidien et d'être créatifs.

Selon le MINEDUB (2004), le curriculum de l'éducation de base de niveau 1 distingue trois types de compétences :

- Les compétences disciplinaires, qui sont liées à des domaines d'éducation ou à des matières spécifiques ;
- Les compétences transversales, qui couvrent plusieurs domaines d'apprentissage et se développent par la résolution de problèmes. Il s'agit de compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles ;
- Les compétences pour la vie, qui sont liées aux attitudes et aux comportements essentiels pour s'adapter à la vie et servent de lien entre l'apprentissage à l'école et la vie quotidienne.

Au Cameroun, selon le ministère de l'éducation de base (2004), le curriculum doit présenter les caractéristiques suivantes :

- Un plan d'action pédagogique large ;
- Une approche globale et intégrée de l'apprentissage ;
- Une approche globale et intégrée de l'apprentissage ;
- Le décloisonnement des matières et leur regroupement en « domaines » ;
- Une approche de l'apprentissage par la résolution de problèmes, basée sur le lien entre l'école et la vie, pour donner du sens à ce qui est appris à l'école ;
- Un rôle différent pour l'enseignant, qui facilite l'acquisition de compétences et/ou fournit des conseils pour créer un environnement propice à l'apprentissage.

A l'Institut Supérieur d'Agriculture et de Gestion d'Obala, l'approche par compétences est appliquée sous la forme du modèle Dual, qui combine apprentissage théorique et pratique. Ce dernier a été choisi dans le but de rendre les apprenants opérationnels et prêts à travailler sur le terrain. Mais aussi dans le but de faire des apprenants des créateurs d'entreprises et des entrepreneurs agropastoraux. Cette approche a été mise en place dès la création de l'Institut en 2012. Elle s'inscrit pleinement dans la vision de l'école qui est de se positionner comme un centre de compétences sous-régional pour la formation et l'installation d'entrepreneurs agricoles.

La méthode utilisée consiste à mettre l'apprenant en situation réelle de travail après avoir transmis les connaissances théoriques. La transmission des compétences techniques se fait par la pratique, qui peut être réalisée par un membre du personnel ou par une personne ressource ayant une expérience dans le domaine. L'étudiant est invité à reproduire la procédure enseignée par la personne ressource. Le résultat est que l'étudiant est capable de pratiquer lui-même la compétence et de créer une entreprise dans un domaine particulier.

Depuis sa création, ISAGO a utilisé cette méthode pour permettre à plusieurs jeunes de devenir indépendants et de créer des entreprises qui recrutent d'autres jeunes. Le principal problème dans la mise en œuvre de cette approche est l'absence de tous les moyens techniques nécessaires à la pratique des apprenants. La difficulté d'acquérir le matériel de laboratoire nécessaire à certaines manipulations importantes.

L'approche par compétences a également été adoptée à Issaer. Elle a été introduite dans les pratiques pédagogiques depuis sa création en 2013. Issaer forme les jeunes à l'entrepreneuriat agropastoral, avec pour objectif l'insertion des diplômés dans la vie socioprofessionnelle après la formation. Les jeunes sont formés pour créer des emplois et des richesses, et non pour chercher du travail après la formation. Issaer vise à doter les apprenants d'un certain nombre de compétences, douze au total, réparties dans quatre domaines d'expertise. L'école étant située dans une zone à dominante rurale, et compte tenu de la baisse de la production dans les exploitations agricoles et du taux de chômage élevé chez les jeunes, Issaer estime que cette approche permettra aux jeunes d'acquérir une formation qui les aidera non seulement à augmenter la production dans les exploitations familiales, mais aussi à créer leur propre exploitation afin de pouvoir vivre de manière autonome.

A leur arrivée, les jeunes sont accueillis et soumis à un exercice appelé « photo ». Au cours de cet exercice, le formateur identifie l'idée de projet de l'apprenant, ses compétences et ses aptitudes pour mener à bien son projet d'insertion socioprofessionnelle. C'est sur la base de cette idée de projet que le jeune est accompagné tout au long de sa formation. Ce projet sera présenté à un jury à la fin de la formation. Le programme de formation est basé sur les compétences décrites ci-dessus. L'évaluation de ces compétences est basée sur un entretien d'explicitation, la compétence étant déclarée acquise ou non acquise. Chaque formateur choisit des situations professionnelles significatives (SPS) à partir desquelles la session pédagogique est construite en vue d'atteindre le sous-objectif défini. L'enseignement est basé sur le socioconstructivisme et, bien sûr, sur l'apprentissage par la pratique. Les apprenants consacrent 20 % de leur temps à la théorie, 40 % aux travaux pratiques et 40 % à l'environnement socioprofessionnel lors des stages. Il s'agit d'un enseignement contextualisé.

Les résultats attendus se situent à trois niveaux. Le premier est l'acquisition des compétences du programme. Le deuxième est la présentation (soutenance) du projet d'insertion, et le troisième est l'insertion socioprofessionnelle effective des apprenants, principalement par la création d'entreprises agropastorales viables et durables.

Les résultats obtenus jusqu'à présent sont variables. Le taux d'emploi des diplômés de l'école est d'à peine 30 %. Au niveau institutionnel, il y a un manque d'équipements et de matériels de formation adéquats, étant donné que l'apprenant doit manipuler l'objet d'étude. Les installations techniques ne répondent pas de manière satisfaisante aux besoins de formation. Sur le plan pédagogique, les formateurs ne sont pas toujours des experts en pédagogie et n'ont donc pas de formation initiale. Certains d'entre eux se familiarisent cependant avec l'approche à travers des cours de renforcement des capacités organisés

punctuellement par les partenaires. On a relevé cette faiblesse dans le cadre du Master en sciences de l'éducation, mention ingénierie de la formation et méthodes actives et créatives d'enseignement, dont le sujet était « Modalités de formation et insertion socioprofessionnelle des apprenants dans les instituts agropastoraux privés au Cameroun ». Enfin, sur le thème de l'insertion des jeunes, le taux assez faible s'explique par le fait qu'il est difficile pour certains de mobiliser des fonds pour lancer un projet. Les organismes de financement exigent très souvent un apport personnel de 10% du montant total du plan d'affaires.

### *3.2.4. Gabon*

Les rapports internationaux et les recherches scientifiques semblent dépeindre une situation difficile au Gabon dans le domaine de l'éducation et de la formation en raison des déficiences structurelles et des inégalités dans la distribution des ressources, ainsi que de l'inefficacité et de l'inefficience. A travers des rencontres internationales (Jomtien, 1990 ; Dakar, 2000) et nationales (1983, 1996, 1997, 1998), suivies des Etats Généraux de l'Education, de la Formation et de la Recherche (2010), une nouvelle politique éducative a été mise en place à travers la loi n° 21/2011 approuvée le 14 février 2012, qui garantit l'accès à l'éducation et à la formation à tous les jeunes âgés de 3 à 16 ans, gabonais ou étrangers, résidant au Gabon. Il est également prévu d'adopter l'approche par compétences et de nouveaux processus d'évaluation des acquis de l'apprentissage : ce travail a été réalisé par les techniciens de l'Institut pédagogique national (IPN), dans le cadre du projet « Soutien à l'éducation de base » financé par l'Union européenne, avec l'appui d'une équipe internationale d'experts. Ainsi, les arrêtés ministériels n° 001810 et n° 001809 du 10 août 2005 ont introduit dans le système gabonais « l'approche par les compétences de base », « les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires » et « la réduction de la durée de la scolarité primaire de six à cinq ans ».

Selon l'OIT, le secteur de la formation professionnelle au Gabon offre peu d'opportunités et n'est pas adapté aux secteurs économiques émergents. L'Office National de l'Emploi lui-même signale un manque important de cohérence entre l'offre et la demande de travail, à tous les niveaux de qualification. Une réorganisation des ministères a conduit à la fusion du Ministère de l'Emploi, de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle, de l'Insertion et de la Réinsertion (MEJFPIR) avec le Ministère de la Fonction Publique, de l'Innovation, du Service Public et du Travail pour créer le Ministère de l'Emploi, de la Fonction Publique, du Travail et de la Formation Professionnelle, chargé entre autres de la création et de la reconnaissance des compétences. Le Plan Stratégique Gabon Emergent aborde la question des compétences et prévoit un système d'information et de gestion de l'éducation (SIME), ainsi qu'une réforme des programmes et des formations.

Le système de développement des compétences est placé sous l'égide de plusieurs institutions et la coopération entre elles est faible, rapporte encore l'OIT ; des synergies existent, notamment au niveau de la coopération internationale.

Le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels est mal calibré en termes de qualité, de quantité et d'équité : il y a une mauvaise répartition géographique des possibilités de formation, un manque de spécialités de formation modernes exigées par les employeurs, un manque de formation interdisciplinaire, un manque de travaux pratiques suffisants et une préparation professionnelle trop théorique. Les inégalités entre les hommes et les femmes sont également très marquées. Il existe neuf centres de formation professionnelle gérés par l'État, 11 écoles techniques supérieures (7 000 étudiants) et une école de commerce. Des instituts privés se développent également dans tout le pays, mais leur nombre n'est pas connu. Certains de ces instituts ne sont pas agréés par l'État. Dans le système public, l'enseignement et la formation techniques et professionnels offrent quarante-trois programmes, dont dix-sept dans le secteur tertiaire, mais les cours restent conventionnels et le rendement est faible. La gouvernance est très centralisée, mais comme il existe de nombreux centres privés et que les entreprises organisent des formations internes en s'appuyant sur ces centres privés, les certifications, les niveaux et les programmes de formation ne sont ni harmonisés ni contrôlés en termes de qualité.

Le système gabonais de certification permet donc, ajoute le OIT, d'obtenir des qualifications à cinq niveaux dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels. L'approche est éminemment adaptationniste et il existe une correspondance théorique étroite - une adéquation - entre le niveau de certification et la qualification de l'emploi que les candidats sélectionnés peuvent occuper. Les certifications délivrées au Gabon souffrent d'un manque de reconnaissance par les acteurs économiques, en partie parce que les programmes de formation (curricula) utilisés ne sont pas connus des praticiens ou parce qu'ils ne répondent pas à leurs attentes, notamment en termes d'équilibre entre les connaissances théoriques, les connaissances pratiques et les compétences non techniques (soft skills). Les résultats de l'apprentissage et les compétences des diplômés de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels sont peu transparents. Les travaux sur le cadre national des qualifications n'ont pas abouti à un consensus sur un langage commun pour les compétences, les qualifications et la certification, ni à l'élaboration d'un répertoire opérationnel des qualifications.

L'innovation pédagogique liée à « l'approche par compétences » et les « nouveaux processus d'évaluation des acquis » ont été recommandés par le plan de lutte contre le redoublement (2001), afin d'accroître l'efficacité interne du système. Comme indiqué, elle a été réalisée par les techniciens de l'Institut pédagogique national (IPN), dans le cadre du projet « Appui à l'éducation de base » financé par l'Union européenne, avec l'appui d'une expertise internationale composée de De Ketele, Roegiers et de l'équipe du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation, tous spécialistes des curricula d'éducation et de formation de l'APC. Les décrets ministériels no. 001810 et n° 001809 du 10 août 2005 ont introduit « l'approche par les compétences de base », « de nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires » et « la réduction de la durée de la scolarité primaire de six à cinq ans ».

Quinze ans après l'introduction de l'APC, l'IPN a réajusté les programmes scolaires. Cependant, la mise en œuvre de l'APC n'est pas suffisamment intégrée dans les systèmes de formation initiale et continue. L'enseignement pré-primaire, bien que non généralisé, s'est considérablement développé sur l'ensemble du territoire. Huit ans après les États généraux, les décisions prises restent au stade des intentions. Les conclusions de la Task Force Formation-Éducation-Emploi proposaient une thérapie de choc pour la fin 2022 : c'est dans ce contexte que le Plan stratégique de l'éducation nationale (PSEN) a été élaboré par les nouvelles autorités éducatives. Le problème de l'accès étant presque résolu, la stratégie des décideurs est de se concentrer d'abord sur les conditions d'une école de qualité pour tous : les ressources, notamment les infrastructures, la maintenance, le financement, les programmes et leurs paquets pédagogiques, les ressources humaines, les affectations, la formation et l'accompagnement.

En termes de ressources pédagogiques, le développement d'un continuum entre l'école primaire et le collège devrait permettre non seulement de fédérer et de concilier les initiatives curriculaires en termes de compétences actuelles, mais aussi d'intégrer les thèmes émergents et les nouvelles filières de formation dans l'enseignement technique et professionnel. Pour ce faire, des réformes structurelles et pédagogiques seront initiées dans les écoles normales (ENS, ENSET, ENI), à travers la mise en place et le fonctionnement de l'Université des sciences de l'éducation (USE), véritable outil de regroupement des ressources humaines dans le domaine de la formation.

### *3.2.5. Ivory Coast*

Le système éducatif en Côte d'Ivoire est organisé en :

- L'enseignement préscolaire est le cycle d'enseignement dispensé par les établissements ouverts aux enfants de 3 à 5 ans. L'enseignement primaire dure 6 ans. Il est sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE).
- Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 4 ans et conduit au Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC). L'accès à ce cycle est conditionné par la réussite à l'examen d'entrée en sixième. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dure trois ans et conduit au baccalauréat.
- L'enseignement supérieur est essentiellement placé sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- L'enseignement technique et la formation professionnelle relèvent du ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage. Sa mission est double : d'une part, répondre aux besoins de formation des jeunes pour leur permettre de s'insérer durablement dans la vie active et favoriser leur promotion socioprofessionnelle et, d'autre part, répondre aux besoins des entreprises en personnel qualifié afin d'améliorer leurs performances et leur compétitivité.

Pour atteindre ces objectifs, le ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage s'appuie sur deux plans d'action : L'académie des

talents (ACT) et l'école de la 2ème chance (E2C). L'académie des talents (ACT) a pour objectif de former la quasi-totalité des élèves qui quitteront prématurément l'enseignement fondamental et d'intégrer environ 90 % des diplômés du ministère à l'horizon 2030. La stratégie mise en œuvre dans l'Académie des talents se décline en trois phases clés, à savoir l'amélioration de l'accès à l'ETFP, l'amélioration de l'offre de formation et le pilotage du système. Pour ce faire, le ministère, à travers le décret n° 2023-668 du 12 juillet 2023, a institué l'approche par compétences (APC) dans ce niveau d'enseignement. L'APC vise à améliorer le lien entre la formation technique et professionnelle et le marché du travail, afin de développer efficacement les compétences en fonction des besoins des entreprises. Toute formation basée sur l'APC vise à atteindre les objectifs généraux suivants de la formation technique et professionnelle :

- Rendre l'apprenant efficace dans son futur rôle ;
- Aider les apprenants à s'intégrer dans la vie professionnelle ;
- Promouvoir le développement du travailleur et l'approfondissement des connaissances professionnelles
- Encourager la mobilité professionnelle.

Toute formation professionnelle et technique dispensée conformément à l'APC est basée sur la prise en compte de la situation réelle et actuelle du marché du travail. Une année scolaire comprend deux semestres de 450 heures chacun. Chaque semestre est composé de 30 unités. Une unité correspond à 15 heures. La planification des compétences mises en place au cours de chaque semestre est réalisée par les établissements ou structures de formation selon une approche modulaire, conformément au référentiel de formation.

La délivrance de tout diplôme ou titre de formation professionnelle et technique par la validation des acquis de l'expérience s'effectue conformément aux exigences du référentiel de formation et du référentiel d'évaluation et de certification du diplôme ou titre visé.

En 2009, le ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle a adopté un plan stratégique pour réformer le système de formation, en mettant l'accent sur la gestion axée sur les résultats. La réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle a couvert l'ensemble du territoire ivoirien et s'est déployée dans les établissements de formation publics et privés sous tutelle du ministère. La réforme du système de formation professionnelle en Côte d'Ivoire vise à mettre en œuvre l'APC dans la formation professionnelle pour améliorer six domaines du système de formation, identifiés en vue d'aborder différents aspects de la formation : l'accès à la formation, l'offre de formation, le partenariat école-entreprise, l'insertion professionnelle, la certification des compétences et la gouvernance du système.

Plusieurs structures ont été mises en place dans le cadre de la réforme. La réforme a débuté en 2009 et a vu la création en 2012 de la Direction de la Pédagogie et du Développement des Programmes (DPDP), organe du ministère chargé de l'élaboration, du suivi et de la mise en œuvre des nouveaux programmes de formation dans le cadre de l'APB. Outre la DPDP, il existe un comité de mise en œuvre de la réforme dirigé par un secrétaire permanent et une

Direction générale de la formation professionnelle a été créée en 2013. Elle assume la mission essentielle de coordonner et de gérer toutes les structures de formation professionnelle.

Le Lycée Professionnel de la Riviera, un établissement entièrement dédié aux métiers HO.RE.CA (Cuisine Professionnelle, Techniques Hôtelières, Employé d'Hôtellerie, Tourisme Hôtelier).

Le L.P.H.A. s'est fixé trois objectifs :

- Permettre à des jeunes issus de l'enseignement secondaire d'aborder les différents métiers spécifiques de l'hôtellerie et du tourisme (FORMATION INITIALE).
- Améliorer les compétences techniques et professionnelles par la formation professionnelle continue des personnes ou des entreprises qui en font la demande (FORMATION CONTINUE).
- Apporter des compétences techniques et professionnelles par des formations de courte durée afin de permettre aux stagiaires de trouver rapidement un emploi (FORMATION D'APPRENTISSAGE - ECOLE DE LA 2ème CHANCE) .

L'approche par compétences adoptée impliquait ses propres spécificités en termes de taille des classes, de matériel pédagogique utilisé, de méthodes d'évaluation et également de rôles joués par les apprenants et les enseignants. Cette approche a été introduite dans le système d'enseignement et d'apprentissage du Lycée Professionnel Hôtelier d'Abidjan dès les années 1980. Mais avant d'en arriver là, ils ont aussi expérimenté d'autres méthodes plus traditionnelles, comme la pédagogie par objectif (PPO).

Le Lycée considère que l'adoption de l'APC ne peut être considérée comme une véritable réussite, en raison du taux d'échec élevé et du nombre croissant d'enfants qui abandonnent l'école et, surtout, de l'inadéquation entre la formation et l'emploi. En outre, le Lycée dépeint une situation du système souffrant d'un manque général d'équipements et de moyens techniques, d'un nombre pléthorique de membres du personnel, de l'absence d'une politique de recyclage systématique des formateurs ainsi que de l'absence d'une politique de formation continue des formateurs.

### *3.2.6. Kenya*

Le Kenya a réformé son système éducatif en 1985 : en 1981, une commission gouvernementale chargée d'évaluer la création d'une université a inclus dans ses recommandations au gouvernement de réformer la structure et le programme de l'éducation du pays. Ainsi, on est passé de 7 années d'enseignement primaire à 8, de 6 années d'enseignement secondaire à 4, et d'un minimum de 3 années d'enseignement universitaire à 4 (système 8-4-4).

La structure persiste au fil des ans, tandis que le programme d'études a fait l'objet de plusieurs révisions (1990, 1992, 1995 et 2003). Le Kenya Institute of Curriculum

Development (KICD) a évalué les besoins nationaux en 2009 et 2009 et a dressé un bilan insatisfaisant. Le document d'orientation Kenya Vision 2030 indique la nécessité de réformer le système d'éducation et de formation du pays afin de doter les citoyens des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires pour réaliser les aspirations sociales, économiques et politiques collectives.

Au Kenya, l'éducation et la formation fondées sur les compétences ont pris de l'importance ces dernières années, dans le but d'aligner les programmes de formation sur les besoins de l'industrie et d'améliorer l'employabilité des diplômés. Au Kenya, les réformes éducatives ont souvent manqué de lignes directrices systématiques. Le programme de formation basée sur les compétences a été introduit dans le sous-secteur de l'EFTP au Kenya pour répondre aux préoccupations des acteurs de l'industrie qui déclaraient que les diplômés des établissements d'enseignement supérieur possédaient des compétences qui n'étaient pas adaptées au marché de l'emploi. Deuxièmement, il a été constaté qu'un grand nombre de jeunes abandonnaient l'école et se retrouvaient dans le secteur informel où ils travaillaient en tant qu'apprentis pour des salaires très bas. Pour atteindre les objectifs de la Vision 2030, il est nécessaire de réformer la formation à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels. Le pays s'est également rendu compte que la majorité des diplômés de l'école n'accédaient pas aux établissements d'enseignement supérieur, d'où la nécessité de rendre le secteur attrayant, pertinent et abordable pour le plus grand nombre possible de jeunes. En outre, le sous-secteur souffrait auparavant d'un manque d'attention de la part des décideurs politiques, ce qui entraînait la production de diplômés qui ne répondaient pas aux attentes de l'industrie en termes de compétences acquises au cours de la formation. Cette situation a été mise en évidence par une étude de la Kenya Association of Manufacturers (2017), qui a établi que le contenu de la formation dans les établissements d'EFTP ne correspondait pas aux besoins de l'industrie. Le rapport d'enquête de Sella Terrie recommandait que les formateurs de l'EFTP suivent des stages industriels au moins tous les trois ans pour mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences. Les réformes proposées comprenaient le passage d'un enseignement basé sur les connaissances à une approche d'éducation et de formation basées sur les compétences.

Le passage à un système d'enseignement et de formation techniques et professionnels dans le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels représente une étape cruciale. Elle a gagné en importance à l'échelle mondiale en raison de l'accent qu'il met sur les aptitudes et les compétences pratiques. La première commission de l'éducation, la commission Ominde, a été créée en 1964 pour examiner les réformes de l'éducation au Kenya après l'indépendance. Cette commission a recommandé de revoir les programmes scolaires afin de les adapter aux besoins des Kényans. L'accent a été mis sur les matières pratiques. Cette commission a été suivie par la commission Gachathi qui a mis l'accent sur l'enseignement des matières professionnelles dans les disciplines techniques, agricoles et commerciales. Une autre commission a été mise en place, la commission Mackay de 1981. Un changement notable au cours de cette période a été la conversion des écoles secondaires techniques en instituts de formation technique. Cela a faussé la progression des étudiants

vers les établissements techniques, car les écoles techniques servaient de passerelles pour l'admission des étudiants dans les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Une autre commission - la commission Koech - a été mise en place en 1998 pour examiner les réformes de l'éducation et ses recommandations incluaient la réduction des matières à examen dans les écoles. Les conclusions de cette commission n'ont jamais été mises en œuvre.

Selon Jwan (2022), les recommandations formulées par ces commissions n'ont pas été mises en œuvre ou ne l'ont pas été entièrement : le secteur a continué à manquer de ressources. Entre-temps, le nombre d'abandons scolaires a augmenté et de nombreux jeunes se sont retrouvés au chômage. Nombre d'entre eux sont entrés en apprentissage, un phénomène courant au Kenya, connu sous le nom de secteur Jua Kali. Ce secteur comprend des petites et moyennes entreprises, est informel et se caractérise par des salaires bas. Jwan rapporte les résultats d'une enquête de l'UNESCO (2017) qui souligne que le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur au Kenya reste inférieur à 2 % : de nombreux jeunes quittent l'école prématurément (avant l'âge de 15 ans) et se retrouvent sur le marché du travail. Il existe également des preuves d'une déconnexion entre l'éducation formelle et la pertinence du marché du travail, car l'accent a été mis sur les compétences cognitives et l'éducation théorique, au détriment des compétences non cognitives et pratiques.

Après l'introduction de la nouvelle constitution kenyane en 2010, une autre commission a été créée en 2012, la commission Odhiambo, alignée sur la Vision 2030 du Kenya. Ses trois piliers - économique, social et politique - sont ancrés dans la stabilité macroéconomique, le développement des infrastructures, la science, la technologie et l'innovation (STI), les réformes foncières, le développement des ressources humaines, la sécurité et les réformes du secteur public. Cela a conduit à la promulgation de la loi de 2013 sur l'EFTP. La promulgation de la loi de 2013 sur l'EFTP a conduit à la création de trois institutions :

- L'Autorité de la formation professionnelle et technique (TVETA), qui est un organisme de régulation responsable de l'enregistrement et de l'accréditation des programmes.
- Le Conseil pour l'élaboration, l'évaluation et la certification des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (TVET - CDACC) est chargé de concevoir et d'élaborer les programmes d'examen, d'évaluation et de certification des compétences des établissements de formation. Il est également chargé d'établir des règles relatives à ces examens et à l'évaluation des compétences. C'est également cette organisation qui a été chargée de renforcer les capacités des formateurs dans le domaine de l'EFBC.
- Kenya National Qualification Framework Authority (KNQA), responsable de l'alignement et de la validation des qualifications dans le KNQF délivrées par les universités étrangères et les organismes de délivrance des qualifications, conformément à la section 10 (1) des KNQF Regulations 2018, ainsi que de la coordination et de l'harmonisation de l'éducation, de la formation, de l'évaluation et de l'assurance qualité. Ces trois institutions travaillent avec les établissements de

formation de l'EFTP tels que les écoles polytechniques nationales, les instituts de formation technique et les collèges de formation professionnelle afin de garantir la mise en œuvre efficace de la formation professionnelle psr competence.

Le secteur de la formation professionnelle et technique au Kenya, poursuit Jwan, a connu une croissance marquée depuis 2012, lorsque le gouvernement de l'époque a déplacé son attention de l'enseignement universitaire vers la formation technique et professionnelle. Dans le but d'améliorer les compétences des diplômés, le gouvernement, par l'intermédiaire du TVET CDACC, s'est lancé dans l'élaboration de programmes d'enseignement axés sur la demande. Ce processus a impliqué les acteurs de l'industrie. Des comités consultatifs sur les compétences sectorielles ont été créés pour identifier les besoins du secteur, évaluer et conseiller sur les exigences de leurs secteurs respectifs. L'évaluation basée sur les compétences est une composante essentielle de la formation professionnelle, et le TVET CDACC a formé 13 758 formateurs pour mener à bien le processus d'évaluation et de certification. Le gouvernement a investi des ressources substantielles dans l'équipement des institutions publiques en matériel de formation de pointe et dans le recrutement de formateurs supplémentaires pour faciliter le processus de mise en œuvre de la formation axée sur les compétences.

L'intégration du Kenya dans la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE) est une autre raison de réformer les programmes scolaires. Lorsque les cinq pays d'Afrique de l'Est (Kenya, Ouganda, Tanzanie, Rwanda et Burundi) ont décidé de créer la CAE, l'un des objectifs était de promouvoir la coopération et l'intégration. Comme nous l'avons vu, la libre circulation des facteurs de marché implique l'harmonisation des programmes d'études des États partenaires afin d'améliorer la reconnaissance mutuelle des diplômes. Cette démarche a abouti à l'élaboration d'un « Cadre sur l'harmonisation des programmes d'études, de la structure et des examens dans la CAE ». Les normes et les compétences exigent que tous les États partenaires réforment leurs programmes, leur structure et leurs systèmes d'examen pour s'aligner sur le cadre de la CAE.

### *3.2.7. Nigeria*

Le système éducatif nigérian est orienté vers l'éducation et la formation axées sur les compétences afin de réduire le taux de chômage. En fait, le système de formation professionnelle est resté pratiquement le même en termes de contenu et de prestation depuis des décennies, avec un programme d'études basé sur l'institution. En conséquence, les programmes sont dépassés et ne répondent pas aux besoins des apprenants ni aux exigences de l'industrie et du marché du travail. L'éducation et la formation basées sur les compétences sont des approches éducatives qui n'ont pas encore été pleinement explorées dans le cadre de la formation professionnelle et technique au Nigeria. Les termes d'éducation basée sur les compétences (EBC) et d'apprentissage basé sur les compétences (ABC) sont également utilisés pour promouvoir leur approche de la conception des programmes et pour décrire l'éducation qui se concentre sur l'acquisition des compétences nécessaires à l'accomplissement de tâches professionnelles.

Les réformes de l'enseignement jouent un rôle essentiel dans la trajectoire de la main-d'œuvre d'un pays. Le Nigeria, comme beaucoup d'autres pays, a été témoin de changements dans le paysage de la formation professionnelle. La transition vers une approche basée sur les compétences représente une étape importante.

Depuis 1977, date à laquelle le gouvernement fédéral du Nigeria a publié la première politique nationale en matière d'éducation, le Nigeria a favorisé le développement de l'enseignement professionnel dans le pays. Actuellement, les gouvernements cherchent à réaliser le développement technologique du Nigeria et, par la suite, à apporter des solutions aux problèmes économiques qui prévalent : pour donner à l'enseignement professionnel les moyens de poursuivre les objectifs susmentionnés et contrôler ses efforts en vue d'un apprentissage de qualité, le gouvernement a mis en place en 2004 des agents d'assurance de la qualité chargés de faire le travail. Ces agents sont la Commission nationale pour les collèges d'enseignement (NCCE), le Conseil national pour l'enseignement technique (NBTE) et la Commission nationale des universités (NUC). Chaque agent a établi des normes minimales à l'intention des établissements de formation.

En 2005, le Conseil national de l'éducation (NCE), en réponse à la déclaration gouvernementale d'un programme d'éducation de base de neuf ans, a approuvé une nouvelle structure de programme, à savoir : le programme d'éducation de base inférieure (primaires 1-3), le programme d'éducation de base moyenne (primaires 4-6) et le programme d'éducation de base supérieure (JSS 1-3), avec des listes de matières. Le Conseil nigérian pour la recherche et le développement en éducation (NERDC) a été chargé de restructurer le programme scolaire en fonction des objectifs suivants : Développer l'intérêt pour la science et la technologie ; Acquérir des connaissances et des compétences de base en science et en technologie ; Appliquer leurs connaissances et compétences scientifiques et technologiques pour répondre aux besoins de la société ; Profiter des nombreuses opportunités de carrière offertes par la science et la technologie ; et se préparer à poursuivre des études en science et en technologie. La technologie de base en tant que matière d'enseignement préprofessionnel au niveau de base supérieur est conçue pour atteindre les objectifs suivants : inculquer une culture technologique, c'est-à-dire une compréhension et une capacité de base en matière de technologie ; exposer les élèves au monde du travail en fonction de leurs talents et de leurs intérêts pour un choix professionnel judicieux et inculquer des attitudes positives à l'égard du travail en tant que source d'identité, de moyens de subsistance et de pouvoir pour l'être humain.

L'impact de l'enseignement professionnel au Nigeria est énorme dans la vie socio-économique de la population. L'enseignement professionnel (formel et non formel) est considéré comme l'outil clé de la formation de la main-d'œuvre pour la croissance nationale. En 2004, le gouvernement fédéral du Nigeria a adopté la stratégie nationale d'autonomisation et de développement économique (NEEDS) en réponse aux réformes globales du contexte social et économique. Les principaux éléments de la NEEDS sont la réorientation des valeurs, l'éradication de la pauvreté, la création d'emplois et de richesses et l'utilisation de l'éducation pour autonomiser la population.

Au cours des dernières décennies, le Nigeria a adopté les principes de l'approche par compétence, en se concentrant sur les résultats, les compétences et la pertinence pour l'industrie. L'introduction du cadre national des qualifications professionnelles (NVQF) en 2004 a marqué un tournant vers l'évaluation basée sur les compétences. Le NVQF met l'accent sur la formation modulaire, les parcours flexibles et la reconnaissance de l'apprentissage antérieur. Le NSQF, anciennement appelé NVQF, est un système de développement, de classification et de reconnaissance des aptitudes, des connaissances, de la compréhension et des compétences acquises par les individus, indépendamment du lieu et de la manière dont la formation ou les aptitudes ont été acquises. Le système énonce clairement ce que l'apprenant doit savoir ou être capable de faire, que l'apprentissage ait eu lieu dans une salle de classe, sur le lieu de travail ou de manière moins formelle. Le cadre indique la comparabilité des différentes certifications et la manière dont on peut progresser d'un niveau à l'autre. Le cadre est la structure au sein de laquelle les National Skills Qualifications (NSQ) fonctionnent.

Le cadre vise à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et à fournir une assurance qualité et une reconnaissance. Le NSQF promeut des parcours de :

- Comprendre les itinéraires d'apprentissage et les qualifications professionnelles et leurs relations mutuelles ;
- Permettre l'accès à l'enseignement professionnel et aux opportunités de formation ;
- Rendre les parcours de progression plus faciles et plus clairs ;
- Améliorer la mobilité professionnelle ;
- Accroître les possibilités de reconnaissance de l'apprentissage antérieur.

Cette méthode est également adoptée à l'école secondaire de la FUTA : elle est choisie pour permettre aux élèves de passer à de nouvelles compétences dès qu'ils ont démontré qu'ils maîtrisaient la compétence en question. Cette méthode a été introduite en 2015, dans le cadre de la qualification en élevage (métier), à l'occasion de la révision du programme d'études initiée par le ministère de l'éducation. La méthode appliquée a consisté à organiser des séminaires et à réévaluer le programme d'études, ce qui a permis d'élaborer un programme davantage axé sur les compétences.

Les résultats escomptés par les étudiants sont les suivants :

- Donner une formation et un impact sur les compétences nécessaires aux individus qui seront autonomes sur le plan économique.
- Fournir les connaissances techniques et les compétences professionnelles nécessaires au développement agricole, commercial et économique.
- Réduire la pauvreté.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- Développement personnel par l'acquisition d'une petite entreprise.
- Réduction de la pauvreté
- Donner une formation et impacter les compétences nécessaires aux individus pour qu'ils deviennent autonomes sur le plan économique.

Les faiblesses et les problèmes identifiés sont les suivants

- Équipement inadéquat
- Les préjugés sexistes
- L'insuffisance du capital de base pour la création d'entreprises.

D'autres préoccupations subsistent quant au faible intérêt des apprenants, à la formation et au recyclage inadéquats du personnel, à l'importance excessive accordée aux certificats/qualifications sur papier, à la rareté des ressources documentaires/manuels. En outre, il est important de souligner que la CBC n'est pas encore inscrite dans la politique nationale d'éducation du pays. La sensibilisation au potentiel des programmes d'études techniques/professionnelles pour les candidats à l'admission dans l'enseignement post-secondaire est donc un pas essentiel et judicieux dans la bonne direction.

### *3.2.8. Senegal*

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le système éducatif sénégalais a connu plusieurs réformes, en 1972, 1969, 1979, 1987 et plus récemment en 2008, visant à restructurer son système éducatif. Ces réformes ont expérimenté plusieurs approches : l'approche par les contenus, la pédagogie par objectifs et, plus récemment, l'approche par les compétences. Les changements apportés par cette dernière réforme sont nombreux et concernent notamment les méthodes d'enseignement et les programmes d'études.

Dans le domaine de la formation professionnelle au Sénégal, un processus important a été initié dans les années 1990. La formation professionnelle devait être capable d'assurer l'employabilité de tous les jeunes. Après les Assises de la formation professionnelle organisées par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à Bamako en 1998, le Sénégal a organisé des Assises nationales de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en 2001, qui ont abouti à une réforme en profondeur du système de formation professionnelle sur la base des recommandations formulées à Bamako. Parallèlement, un ministère de la formation professionnelle a été créé en 2002 : cette réforme a été soutenue par la coopération française et la Banque mondiale et a abouti à la création d'un Fonds de développement de la formation professionnelle (UNESCO 2020).

Suite à la conférence nationale sur la formation professionnelle tenue en mars 2001, l'Etat du Sénégal a adopté une nouvelle stratégie et des mécanismes institutionnels ont été mis en place suite à la création du département dédié à la formation professionnelle en juillet 2005. Les réformes ont été introduites dans le nouveau Programme décennal de l'éducation et de la formation qui décrit les objectifs suivants pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : développer une main-d'œuvre qualifiée en fonction des besoins du marché du travail, en formant des ouvriers, des employés, des techniciens, des agents de maîtrise et des cadres techniques ; promouvoir le développement des connaissances, de l'employabilité et de la créativité chez les jeunes et les préparer à devenir des acteurs importants de la main-d'œuvre ; et augmenter le nombre de personnes possédant des

qualifications professionnelles et techniques. Le champ d'application du système d'EFTP a également été élargi à la formation professionnelle non formelle, dans le but de mettre en place un processus de qualification normalisé et adapté à ces programmes. Afin d'améliorer l'accès et la qualité de l'EFTP, la réforme a spécifié l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement, telles que : les approches basées sur les compétences dans le développement et la mise en œuvre des programmes d'études ; et les méthodes d'enseignement de la formation en alternance.

En 2015, la loi-cadre sur la formation professionnelle et technique a été adoptée, ce qui a formellement établi l'APC comme la méthodologie à appliquer au Sénégal, et a consacré de manière permanente l'option de mettre en œuvre l'approche par compétences. Le Ministère du Travail, de la Formation Professionnelle et de l'Artisanat (MEFPA) est chargé de la gestion de tous les programmes de formation professionnelle, y compris l'apprentissage, la reconnaissance des acquis de l'expérience et l'accompagnement des apprentis.

Il n'existe pas au Sénégal de cadre national des certifications (CNC) unique et unifié dont le champ d'application englobe les certifications de tous les sous-systèmes et de tous les niveaux. Le Sénégal dispose de deux cadres de qualifications sous-systémiques : le cadre de qualifications de l'enseignement supérieur associé au système Licence-Maîtrise-Doctorat (LMD) et le cadre national de qualifications professionnelles (NVQF). Les diplômes de l'éducation nationale tels que le Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE), le Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) et le baccalauréat font partie du système global de qualifications, mais n'intègrent pas encore de cadre national normatif de qualifications (CNC).

Le Cadre national des certifications professionnelles (CNC) du Sénégal comprend des certifications à cinq niveaux, régies par deux ministères différents : les niveaux V à II (y compris les BTS) par le ministère chargé de l'EFTP, et le niveau le plus élevé par le ministère de l'enseignement supérieur. Les qualifications couvrent les métiers de l'industrie et du tertiaire : CAP : certificat d'ouvrier qualifié ; BEP : certificat d'enseignement professionnel ; BT : brevet de technicien ; BTS/DUT : brevet de technicien supérieur/diplôme universitaire de technologie ; diplôme d'ingénieur.

Les programmes d'EFTP non formels sont proposés par différents types d'acteurs. Il s'agit notamment d'organisations professionnelles des secteurs privé et public, de chambres de commerce, d'organisations artisanales, d'organisations non gouvernementales, d'écoles religieuses, etc. Plusieurs ministères proposent également des apprentissages et des programmes d'EFTP. Par exemple, le ministère du Commerce, du Secteur Informel, de la Consommation, de la Promotion des produits locaux organise des programmes de formation au Sénégal et à l'étranger. Selon la politique de développement de l'éducation et de la formation, l'EFTP informel est important au Sénégal. La politique indique que la plupart des jeunes et des adultes qui n'ont pas accès à l'éducation formelle ou non formelle sont formés sur le tas dans des usines ou par des artisans locaux.

### *3.2.9. South Africa*

En Afrique du Sud, le curriculum basé sur les compétences a été adopté pour la première fois en 1998, suite à la pénurie aiguë de professionnels tels que les ingénieurs, les techniciens et les artisans. L'Afrique du Sud a adopté le curriculum basé sur les compétences dans le but de changer les attitudes de tous les Sud-Africains et de les doter de compétences utiles pour faire face aux défis du 21<sup>e</sup> siècle (Luka et Mkonongwa, n.d.). Cependant, le programme d'études basé sur les compétences n'est pas appliqué dans toutes les écoles sud-africaines.

Pendant l'apartheid, la formation professionnelle était limitée à la population blanche, organisée selon un système d'apprentissage en alternance, géré par des institutions de formation créées à l'initiative des entreprises. Avec la fin de l'apartheid et le droit universel à l'éducation, il y a eu une longue période de transition, au cours de laquelle les ressources économiques ont manqué.

Une réforme de l'enseignement et de la formation professionnels a été planifiée dans la deuxième décennie des années 2000. Le pays a conçu une réforme de l'EFTP prévue pour 2011-2016 avant d'être prolongée jusqu'en 2020. En 2013, un livre blanc a encouragé les partenariats public-privé (PPP) dans les collèges et les écoles d'EFTP. Il est frappant de constater que les investissements financiers destinés à l'EFTP ont été réduits durant cette période (voir la sous-section sur le financement de l'EFTP, plus loin). Cela indique un changement de stratégie politique (UNESCO, IPE, IFEF, 2020).

L'enseignement et la formation professionnels se caractérisent par un certain nombre de types de formation et d'apprentissage qui ont émergé peu à peu au cours de l'histoire récente du pays. Plutôt que de se substituer les uns aux autres, ces types de formation se sont superposés, rendant l'offre et les parcours de formation particulièrement complexes et mal connus.

L'approche par compétence n'est pas utilisée pour les deux principaux programmes de formation, le National Technical Education (Nated) et le National Vocational Certificate (NCV), ni pour l'enseignement technique supérieur financé par l'État. Elle est utilisée pour deux des programmes restants (Unit Standard Learnership et Dual System Pilot, ce dernier étant mené par la coopération allemande et suisse), qui s'adressent à une minorité de jeunes. Dans le cas des programmes pilotes du système dual, seules 13 professions sont sélectionnées (UNESCO, IPE, IFEF, 2020).

À l'école secondaire Unicom, on a choisi l'approche basée sur les compétences, avec l'adoption d'un programme d'études basé sur les compétences, où les apprenants sont censés suivre une formation pratique deux jours par semaine, dans les domaines de la production agricole et de l'élevage. Unicom vise à garantir que les élèves acquièrent et appliquent des connaissances et des compétences d'une manière qui soit utile à leur propre

vie. À cet égard, depuis le début, le programme scolaire promeut les connaissances dans les contextes locaux et le développement des compétences par le biais d'un programme basé sur les compétences, tout en étant sensible aux impératifs mondiaux.

Comme toutes les matières du département agricole de l'école, les apprenants doivent travailler et acquérir certaines compétences dans le domaine de l'agriculture, et si l'apprenant obtient de bons résultats, des notes lui seront attribuées en fonction de sa capacité à faire ce qui est attendu de lui. Les apprenants quitteront l'école après la douzième année en ayant acquis des compétences en matière de travaux agricoles.

Les faiblesses et les problèmes identifiés dans le système sont les suivants

- Le manque d'équipement pour chaque apprenant.
- Un grand nombre d'apprenants doivent être exposés aux activités de la ferme.
- Les mêmes apprenants ne montrent pas d'intérêt pour les activités agricoles.

Le nombre d'apprenants qui s'intéressent beaucoup à l'agriculture est composé de garçons, ce qui donne l'impression que l'agriculture n'est destinée qu'aux garçons. Cependant, les éducateurs de l'école encouragent en permanence les filles à s'intéresser à l'agriculture et à participer pleinement à toutes les activités. L'école a besoin de soutien financier pour acheter le matériel nécessaire au bon déroulement des travaux pratiques.

### *3.2.10. Tunisie*

La formation professionnelle est l'une des principales composantes du système national tunisien de formation des ressources humaines et l'un des leviers de développement. Depuis le début des années 90, le système national de formation professionnelle a connu plusieurs réformes qui ont abouti à la mise en place du cadre institutionnel, à la promulgation du cadre légal et réglementaire régissant la formation professionnelle et, depuis 1996, à l'introduction de la gestion du système national de formation professionnelle par la demande. L'approche par les compétences (APC) a été introduite en Tunisie au cours de la même période. Présentée comme une réponse à l'échec et à la déscolarisation, l'ACB était censée améliorer les résultats des élèves les plus défavorisés. Les résultats ont cependant fait l'objet de débats quant à leur efficacité réelle, en raison de l'absence d'une logique claire et précise et de la faible prise en compte des dimensions économiques et sociales.

L'ensemble des mesures prises au fil des années a permis la restructuration des établissements de formation et la diversification des filières de formation, le développement de l'ingénierie de formation et l'adoption d'une approche par compétences pour identifier les besoins en compétences et en formation du secteur productif, l'élaboration de programmes de formation et leur mise en œuvre, ainsi que l'adoption de la formation en entreprise pour renforcer les compétences professionnelles des apprenants et assurer une bonne insertion des diplômés dans le monde professionnel, la formation pédagogique des formateurs et leur mise à niveau technique dans les différents domaines.

Selon la loi n° 10 de 2008, la formation professionnelle est une composante essentielle du système de développement des ressources humaines et un facteur de développement en général. Le ministère de la formation professionnelle et de l'emploi est chargé de superviser le système national de formation professionnelle, qui est composé de différents organismes, tels que l'Agence tunisienne de la formation professionnelle (ATFP), qui couvre 13 secteurs professionnels, l'Office national de tourisme tunisien (ONTT) et l'Agence de vulgarisation et de formation agricole (AVFA), relevant du ministère de l'agriculture, qui gère le secteur de la pêche et de l'agriculture. L'État définit les orientations générales en matière de formation professionnelle et en assure la promotion, l'organisation et le développement. À cette fin, l'État prend des mesures d'incitation et d'encouragement en fonction des priorités nationales. La formation professionnelle comprend la formation initiale et la formation continue.

La formation initiale consiste en l'acquisition des connaissances, des compétences et des aptitudes nécessaires à l'exercice d'une activité dans un secteur professionnel ou artisanal et à l'entrée dans la vie active. La formation initiale se compose de deux cycles :

a) Un premier cycle sanctionné par un certificat d'aptitude professionnelle, ouvert à ceux qui ont poursuivi leurs études jusqu'à la fin de la neuvième année de l'enseignement de base (préparatoire, technique et général).

b) Un deuxième cycle comprenant deux formations :

- un cycle conduisant au brevet de technicien professionnel, ouvert aux titulaires du certificat d'aptitude professionnelle et à ceux qui ont terminé la deuxième année de l'enseignement secondaire,
- un cycle conduisant au baccalauréat professionnel, ouvert aux titulaires du certificat d'aptitude professionnelle et à ceux qui ont accompli la deuxième année de l'enseignement secondaire. Les candidats titulaires d'un diplôme technique professionnel peuvent être autorisés à se présenter à l'examen du baccalauréat professionnel.

La formation continue a pour objet de développer les connaissances et les compétences professionnelles des travailleurs des différents secteurs économiques, afin de suivre l'évolution des techniques et des méthodes de production, d'améliorer la productivité et de renforcer la compétitivité des entreprises, d'assurer aux travailleurs les conditions de leur progression professionnelle, de leur permettre de s'élever dans la hiérarchie des qualifications et d'acquérir, le cas échéant, les compétences nécessaires à l'exercice d'une nouvelle activité professionnelle.

La formation continue vise également à recycler les travailleurs afin de réintégrer ceux qui ont été licenciés ou de préserver l'emploi de ceux qui risquent de le perdre.

Il existe deux types de formation continue

- La formation continue organisée par les entreprises économiques afin de mettre à jour leur personnel en fonction de leurs priorités et de leurs besoins,
- La formation continue organisée par les institutions de formation publiques et privées, visant à l'évolution professionnelle des travailleurs.

Les bénéficiaires des différents types de formation continue se voient délivrer un certificat de participation aux cycles de formation. Le système de formation professionnelle et toutes

ses composantes dans les secteurs public et privé font l'objet d'une évaluation périodique interne et externe. Cette évaluation a pour but de mesurer objectivement les résultats obtenus par les stagiaires, le rendement du personnel formateur, le rendement des établissements de formation, le système de formation professionnelle dans son ensemble, sur la base d'indicateurs et de critères qualitatifs et quantitatifs utilisés aux niveaux national et international, en vue de mettre en place les réglementations et les réformes nécessaires pour assurer la réalisation des objectifs fixés (loi n° 2008-10 du 11 février 2008 relative à la formation professionnelle).

Dans le cas de la Tunisie, cette approche par les compétences a été essentiellement initiée par les Canadiens puis mise en œuvre grâce à l'expérience des Belges. Elle comprend toute une chaîne d'activités que le CENAFFIF a tenté de mettre en œuvre avec la participation de MANFORM :

- Activités préliminaires : identification des entreprises désireuses d'envisager la gestion de leurs ressources humaines, analyse de leurs besoins (analyse des situations de travail -AST), formulation des profils professionnels, ce qui correspond à l'identification de la demande.
- Activités de construction de l'APC : elles concernent non seulement l'offre de formation, mais aussi la mise en œuvre de la qualité : élaboration d'un profil de formation, de cadres, de programmes, de processus d'évaluation, de matériel pédagogique (guides), détermination des conditions et des ressources nécessaires à la mise en œuvre.
- Activités de mise en œuvre : formation des formateurs, mise en œuvre des moyens pour appliquer la démarche APC ; utilisation pratique des ressources pédagogiques et des grilles d'évaluation ; suivi en situation de formation.

## **7. Méthodologie pour une approche critique du développement de programmes d'études communs basés sur les compétences**

### *4.1 Profils critiques de l'approche par compétences à considérer*

L'approche par compétences appliquée à l'enseignement et à la formation professionnels, telle qu'elle a été analysée et discutée par les participants, n'est pas exempte de limites et de critiques. La première et la plus fréquente d'entre elles, d'un point de vue pragmatique, est liée à la complexité de la mise en œuvre : l'adoption d'approches par compétences nécessite un investissement important dans la formation des enseignants, mais aussi la disponibilité d'ateliers et un lien avec un tissu économique vivant qui n'est pas toujours à portée de main. La conception d'approches basées sur les compétences demande beaucoup de temps et de ressources. Les éducateurs doivent créer du matériel pédagogique personnalisé et fournir un soutien plus individualisé. Il existe également des risques quant à la capacité d'évaluer

de manière transparente les compétences acquises. Il existe également des critiques liées à la difficulté de standardisation et de comparabilité d'un établissement à l'autre ou d'un pays à l'autre. En outre, les approches fondées sur les compétences peuvent finir par favoriser les étudiants les plus capables ou les plus riches en ressources, laissant de côté les plus vulnérables.

Ces considérations illustrent la complexité du débat sur l'adoption du curriculum basé sur les compétences : pour certains critiques, le soutien généralisé de cette approche est le résultat d'un agenda politique conservateur, qui réduit les étudiants aux facteurs du marché, tandis que ses défenseurs y voient un moyen de s'émanciper du besoin de chômage. En raison de cette complexité, il apparaît nécessaire d'analyser et de réfléchir aux questions liées à la construction et à la mise en œuvre d'un curriculum basé sur les compétences dans le cadre d'un processus politique conscient.

Selon Jansen (1998), le vocabulaire associé à l'approche par les compétences est souvent trop confus, voire contradictoire ; d'autres, comme Ashworth et Saxton (1990), affirment que le concept de compétence lui-même révèle de graves ambiguïtés et incohérences. Le débat sur le sujet dans les années 90 a été très riche et profond : Brown (1994), par exemple, fait remonter le paradigme de la compétence à la perspective de l'extrême modernité et à la réduction de la connaissance à un modèle rationnel-positiviste. Le schématisme qui l'accompagne décourage l'émancipation ou la pensée critique.

Dans les mêmes années, Hyland (1993) ramène le concept de compétence dans le contexte des aptitudes cognitives générales, définies comme des tâches spécifiques liées à l'emploi ou des comportements spécifiques (Ramírez Naranjo 2022). En fait, tout le monde s'accorde à dire que l'approche basée sur les compétences est fondamentalement dérivée du behaviorisme et marquée dans ses détails par l'organisation du travail appliquée dans le monde capitaliste : l'approche basée sur les compétences, depuis son origine, se préoccupe avant tout de la performance. Cela se traduit par le développement de programmes d'études et de pratiques d'évaluation qui mettent l'accent sur des comportements observables et mesurables.

Les analyses de Jacobus (2007) sont particulièrement intéressantes : il observe que les premiers programmes fondés sur les compétences se sont concentrés sur les compétences au détriment du rôle de la connaissance, réduisant la formation professionnelle à une liste de compétences clés. Une autre critique porte sur le fait que ces programmes ignorent le processus éducatif dans son ensemble, pour se concentrer exclusivement sur des résultats pratiques et mesurables particuliers. Une autre critique porte sur le fait qu'il s'agit d'une approche strictement utilitaire, qui ignore les liens entre les tâches, le sens et l'intention, le contexte de la performance et l'effet des aspects interpersonnels et éthiques. L'éducation est ainsi réduite à une forme d'ingénierie humaine, en dehors de tout processus de construction critique de la connaissance, au profit d'une approche de la connaissance purement basée sur les résultats des pratiques, rappelant « l'efficacité input-output » du « nouveau réalisme économique des années 80 » (Fagan, 1984, p. 5).

Depuis la critique de Foucault, nombreux sont ceux qui affirment que la méthode même de mise en œuvre d'un programme d'études basé sur les compétences implique un soutien à l'ordre social et économique existant. La perspective théorique critique sur l'éducation basée

sur les compétences était en fait liée à l'analyse de Foucault (1979) du pouvoir disciplinaire dans les institutions modernes : le récit lié à la « compétence » impliquait une logique de connivence avec le travail général de discipline, ou plutôt d'autodiscipline, des « sujets », de sorte qu'ils étaient à la fois soumis et dociles au système, sans qu'il soit nécessaire d'exercer une oppression et une force explicites (Edwards 2016).

Le savoir réduit à l'exercice du pouvoir finit par catégoriser et réguler, définissant une vérité validée par la discipline. Le processus d'évaluation et d'accumulation de crédits a été identifié comme faisant partie d'une surveillance toujours plus grande de l'apprenant. Une surveillance accrue, précisément dans la perspective foucauldienne, ne signifie pas nécessairement être soumis à l'évaluation du tuteur ou de l'enseignant : la surveillance est inscrite dans la liste même des compétences et des critères de performance qui sont proposés aux étudiants en tant qu'objectif : les personnes deviennent un ensemble de compétences. Les étudiants savent ce qu'ils doivent prouver et peuvent s'évaluer eux-mêmes lorsqu'ils progressent de manière autonome vers l'autodiscipline de cet objectif. Dans un discours de compétence, les étudiants deviennent eux-mêmes les sujets de leur propre supervision.

Le modèle de compétence représente également, d'une certaine manière, un processus d'apprentissage désorganisé de sujets, appris par choix selon le mécanisme de ramassage, comme s'il s'agissait d'objets sans rapport entre eux, sans aucune génération rhizomatique. Cela signifie que l'acquisition de compétences est minée tant par une approche herméneutique-méthodologique que par un processus de socialisation des connaissances, dont l'importance transcende les processus de connaissance et de savoir intellectuel. En même temps, la généralisation à tous les systèmes éducatifs du monde risque d'appauvrir la créativité et la spécificité des environnements éducatifs, conduisant les étudiants et les professionnels à être, comme dans l'espace Schengene, un facteur du marché libre de circuler comme le sont les biens, les services et les capitaux (Edwards 2016).

Il ne fait aucun doute que l'analyse et la réflexion sur les conséquences et les avantages de l'EBC est une tâche nécessaire avant de l'adopter : l'identification des faiblesses et des pièges du modèle de l'EBC au début de la conception ou de la rénovation d'un programme d'études permet d'éviter de tomber sans esprit critique dans ces zones d'ombre, en ouvrant au contraire la voie à une prise de décision responsable et réfléchie.

#### *4.2 Une méthodologie pour la création de programmes communs basés sur les compétences entre les partenaires d'Overstep*

En septembre 2023, dans le cadre de la mise en œuvre du premier résultat intellectuel du projet Overstep, un groupe d'enseignants identifiés par les différentes écoles africaines impliquées dans le partenariat a abordé un certain nombre de questions concernant la meilleure méthodologie à mettre en œuvre pour la création d'un curriculum basé sur les compétences. A partir de leurs expériences professionnelles, des connaissances théoriques partagées jusqu'à présent et des activités d'échange introduites au cours du programme de mobilité, des indications et des lignes directrices clés ont émergé, résumées ci-dessous.

Tout d'abord, ils ont partagé leur opinion sur la spécificité de l'approche par les compétences, en essayant d'identifier conjointement l'objectif prioritaire de cette méthodologie d'enseignement et d'apprentissage.

L'objectif peut inclure le développement de savoir-faire pour préparer des « techniciens qualifiés ». Ces programmes mettent l'accent sur l'apprentissage pratique, l'acquisition de compétences techniques spécifiques et la préparation à des emplois spécifiques. Ils sont conçus pour répondre aux besoins du marché du travail et promouvoir l'employabilité des apprenants : fondamentalement, l'objectif de l'approche basée sur les compétences est de développer des formations professionnelles de qualité pour répondre aux besoins des entreprises et faciliter l'emploi des jeunes. En bref, il s'agit d'une méthodologie qui vise à stimuler et à promouvoir davantage l'expérience pratique en tant que complément de l'expérience d'apprentissage : contrairement aux approches plus traditionnelles, l'approche basée sur les compétences se concentre davantage sur l'expérience pratique que sur le cadre théorique.

La dimension pratique, cependant, est axée sur l'amélioration de l'apprenant individuel : c'est pourquoi le processus d'apprentissage et les méthodes d'évaluation changent. D'où l'importance d'investir du temps de qualité dans les activités d'atelier et la formation pratique, de créer une alliance éducative entre les formateurs et les lieux de travail, et de placer l'étudiant au centre.

Une analyse des avantages et des principaux risques ou faiblesses liés à l'adoption d'une approche basée sur les compétences a ensuite été réalisée. L'analyse des réponses concernant les principaux avantages fait apparaître des profils particulièrement intéressants, tels que la possibilité d'améliorer le profil des « non-diplômés » qui sont généralement exclus des procédures d'enseignement classiques. La plus grande connexion avec le monde professionnel et les meilleures possibilités d'intégration dans le monde du travail des personnes formées dans le cadre de cette approche sont également mentionnées à plusieurs reprises.

Un autre élément mentionné concerne la confiance en soi accrue des apprenants au cours de la formation. Contrairement aux risques mis en évidence dans les chapitres théoriques, les partenaires d'Overstep perçoivent une augmentation de la capacité critique et de l'autonomie des participants aux parcours basés sur les compétences. En effet, selon les enseignants, le savoir-faire n'est jamais séparé du savoir-être : travailler pour les compétences implique non seulement l'acquisition de compétences techniques, mais aussi des compétences plus élevées en matière de communication et de capacité de collaboration des apprenants, de pensée critique et de résolution de problèmes, ainsi que de créativité (bien qu'il n'y ait pas d'unanimité sur ce point).

En ce qui concerne les faiblesses du système, les partenaires ont souvent cité la complexité pour les enseignants de faire face aux différents profils des étudiants entrants : il n'est pas facile d'aligner la théorie et la pratique d'un point de vue pédagogique, ce qui nécessite un effort particulier de la part du personnel enseignant. En outre, les lacunes dans la formation des enseignants sont souvent mentionnées, les coûts plus élevés de la formation (qui se déroule souvent uniquement en classe, sans le soutien de laboratoires adéquats), mais aussi

le manque de réceptivité et de préparation des acteurs du marché du travail qui n'entrent pas dans le pacte éducatif avec une conscience suffisante. Les parcours d'évaluation et de certification sont également considérés comme mal structurés ou défectueux. La conformité excessive aux normes régionales et mondiales est également mentionnée comme une menace.

Le partenariat a ensuite convenu de définir le processus de conception d'un curriculum basé sur les compétences en quatre étapes : évaluer les besoins et les compétences requises, avec l'identification connexe des aptitudes, des connaissances et des attitudes, et fixer les objectifs d'apprentissage et les résultats du curriculum et de chaque compétence ; organiser les méthodes et les expériences d'apprentissage ; définir les méthodes d'intégration de l'évaluation et des ajustements.

Du point de vue de la cartographie des compétences, ainsi que de leur contenu en termes de connaissances et d'aptitudes, dans le cadre d'un programme de formation professionnelle, la grande majorité des personnes interrogées considèrent qu'il est important de développer un dialogue avec les entrepreneurs et les artisans sur le marché local ou avec des experts sectoriels ayant une pertinence académique. Il semble également important d'impliquer dans ce dialogue les étudiants performants et les diplômés déjà en activité. Enfin, d'autres méthodes à envisager sont les échanges avec des éducateurs d'autres écoles, la recherche en ligne (manuels et articles) et la collaboration avec des institutions non gouvernementales. En particulier, l'identification des aptitudes, connaissances et attitudes nécessaires pour chaque compétence du programme d'études devrait se faire par le biais de programmes de renforcement des capacités pour le personnel, d'échanges avec des professionnels et des experts de la méthode fondée sur les compétences.

Du point de vue du contenu, les participants affirment pour la plupart que certaines compétences clés ne peuvent manquer dans un bon CBC dans l'EFPP, comme l'esprit d'entreprise, suivi de près par la compétence numérique. Les compétences en alphabétisation, en mathématiques et en sciences, technologies et ingénierie sont largement citées comme préliminaires à toute autre connaissance, auxquelles s'ajoutent les compétences personnelles, sociales et d'apprentissage, ainsi que la sensibilisation culturelle et la capacité d'expression. En outre, selon les partenaires, un bon programme d'études devrait intégrer un certain nombre de perspectives transversales à chaque phase du programme et de l'unité d'apprentissage, en particulier celles de l'égalité des sexes, de la durabilité environnementale et du changement climatique, de la diversité et de l'inclusion et, dans une moindre mesure, des inégalités mondiales.

Ces réactions sont d'autant plus significatives que les vulnérabilités les plus fréquemment rapportées par les enseignants chez les élèves des écoles partenaires sont l'extrême pauvreté pour plus d'un tiers des répondants, et dans une moindre mesure mais de manière récurrente, les difficultés d'apprentissage, les maladies ou handicaps physiques, les élèves étrangers maîtrisant mal les langues locales, une maladie ou un handicap physique, les violences subies (physiques, psychologiques, sexuelles, etc.) ou vécues dans le cadre familial,

la maternité précoce. La vulnérabilité la plus fréquemment citée chez les élèves dans les contextes concernés est l'analphabétisme généralisé.

Le rôle de l'enseignant dans une classe basée sur les compétences est stratégique : il est non seulement chargé de planifier et d'organiser les cours, mais aussi de faciliter les processus d'apprentissage (compétences cognitives, métacognitives et socio-affectives), en adaptant les méthodes et les contenus aux antécédents et aux aspirations des élèves. D'un point de vue méthodologique, les stratégies pédagogiques et les techniques d'enseignement les plus efficaces à employer dans l'approche basée sur les compétences sont considérées comme étant l'approche centrée sur l'apprenant, l'approche constructiviste, l'approche intégrative, l'apprentissage actif, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage basé sur le travail.

En outre, pour un Curriculum basé sur les compétences efficace dans l'EFP, une période de stage occupant au moins 30 % du nombre total d'heures, jusqu'à un maximum de 50 %, est nécessaire.

L'environnement scolaire doit être bien équipé en termes de salles de classe, de laboratoires ou d'espaces pour les activités pratiques, d'équipement informatique : les participants considèrent qu'il est important d'avoir des salles de classe suffisamment spacieuses et des laboratoires bien équipés, avec suffisamment d'outils pour chaque apprenant, mais surtout un bon rapport apprenants/enseignants. Près de la moitié des participants à l'atelier estiment que leur école n'est pas équipée de ces éléments minimaux.

Enfin, du point de vue de l'évaluation de l'acquisition des compétences par les étudiants, l'évaluation devrait être basée sur des tests pratiques, complétés par des tests écrits ou des essais plus traditionnels. Le projet personnel, le jeu de rôle, l'auto-évaluation semblent également être considérés comme de bons outils d'évaluation. Moins d'un cinquième des participants, en revanche, utiliseraient des questions orales, des débats en classe, des présentations ppt. Du point de vue de l'assiduité, il faut penser à une évaluation continue au moins une ou deux fois par mois et par élève.

En revanche, l'évaluation du stage devrait être basée sur des visites de contrôle périodiques sur les lieux de travail ; rapport ; évaluation pratique du stage au début de chaque session ; débriefing quotidien.

Enfin, outre l'évaluation de l'acquisition des compétences par l'individu, les participants considèrent qu'il est également essentiel d'établir une base de référence et des indicateurs de suivi de l'efficacité du curriculum tel qu'il a été conçu, afin de pouvoir le réajuster et l'améliorer. Parmi les outils mentionnés figurent le suivi du plan d'objectifs (d'enseignement et d'apprentissage) et du calendrier ; la collecte de données sur les résultats des examens finaux dans sa propre institution et dans la région/le pays ; la collecte de données sur le placement des étudiants (durée du placement, salaire moyen à l'entrée, ...) et la satisfaction de l'employeur.

#### *4.3 Exemples de compétences transnationales définies dans le cadre du partenariat du projet Overstep.*

L'exercice consistant à échanger entre les membres du partenariat la richesse et la complexité des différents contextes nationaux est devenu évident au cours de cette dernière

phase de la réalisation du présent résultat. En particulier, il était complexe de cartographier et de comparer les diverses options de formation professionnelle entre des pays qui se rencontrent à différents moments de leur parcours vers la normalisation des systèmes nationaux de qualification. Il a certainement été utile de se référer aux initiatives en cours de l'ACQF (African Continental Qualification Framework), lancées récemment, en 2019. L'appel à l'établissement d'un cadre continental de qualifications pour l'Afrique a été formulé dans le premier plan décennal de mise en œuvre de l'Agenda 2063 (2014-2023) de l'Union africaine ([First Ten-Year Implementation Plan of Agenda 2063 \(2014–2023\)](#)), le protocole au traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de résidence et au droit d'établissement ([Protocol to the Treaty Establishing the African Economic Community relating to Free Movement of Persons, Right of Residence and Right of Establishment](#)), et la stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 ([Continental Education Strategy for Africa 2016–2025](#) - CESA 16–25) incluent explicitement le cadre continental de qualifications parmi leurs objectifs. En outre, l'accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine ([African Continental Free Trade Area](#) - AfCFTA) dans son protocole sur le commerce des services, définit le cadre de la reconnaissance mutuelle de l'éducation (voir <https://acqf.africa/about/overview>).

Entre autres objectifs, l'initiative vise à contribuer à la comparabilité, à la qualité et à la transparence des qualifications, à faciliter la reconnaissance des diplômes et des certificats, à soutenir la mobilité des apprenants et à promouvoir la coopération et le référencement entre les cadres de qualifications (nationaux et régionaux) en Afrique et dans le monde.

Du côté européen, pour renforcer le dialogue intercontinental prévu dans la logique intrinsèque d'Ovestep, la base de données utilisée pour compléter l'exercice est celle d'ESCO - European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, dans laquelle est stockée la classification multilingue européenne des aptitudes, des compétences, des qualifications et des professions. ESCO fonctionne comme un dictionnaire, décrivant, identifiant et classant les professions et les compétences professionnelles pertinentes pour le marché du travail et le secteur de l'éducation et de la formation de l'UE et montrant systématiquement les relations entre ces professions et compétences (voir <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1326&langId=en>).

À partir du parcours de l'atelier d'analyse théorique et contextuelle examiné dans ce manuel, les participants se sont concentrés sur un certain nombre de profils professionnels relatifs aux quatre domaines économiques ciblés par l'action : Agriculture, Agroalimentaire, Tourisme et Hôtellerie. Ils ont conçu une unité de compétence-formation qui pourrait être considérée comme standard dans tous les pays partenaires : sur cette base, il devrait être plus facile d'établir un terrain d'entente pour la reconnaissance de sa certification dans un contexte intracontinental. Cet exercice méthodologique s'est basé sur l'expérience de chaque école et sur les informations recensées dans les portails ACQF et ESCO ; en outre, ils ont jugé essentiel d'inclure des recherches de terrain basées sur l'interview d'acteurs clés dans leurs contextes locaux. En particulier, les partenaires, à partir de la méthodologie

développée lors des ateliers, ont interrogé des acteurs du marché, des experts du monde académique et des jeunes travailleurs récemment diplômés.

Parmi les entretiens recueillis, 28 ont fait l'objet d'une analyse détaillée, dont 7 avec des enseignants d'écoles de formation en partenariat, 3 avec des chercheurs universitaires, 7 avec des experts du monde des affaires ou des responsables occupant des postes publics en rapport avec le secteur des entreprises, 3 avec des recruteurs, et 8 avec des étudiants diplômés et récemment intégrés dans le monde du travail. L'objectif premier des entretiens était d'extraire des informations pertinentes, étayées par des citations significatives des personnes interrogées, afin de mettre en évidence les caractéristiques communes entre les différents contextes d'origine. L'analyse se concentre sur l'identification des compétences et des stratégies nécessaires, sur des suggestions de programmes et de cursus, et sur des recommandations pour l'établissement de partenariats dans chaque secteur.

L'analyse des entretiens révèle plusieurs thèmes communs et des idées spécifiques à chaque secteur. L'accent mis sur l'intégration technologique dans tous les secteurs met en évidence la nécessité de programmes d'études qui incluent les outils et les pratiques modernes de l'industrie. La formation basée sur les compétences est considérée comme cruciale, soulignant l'importance des compétences pratiques et de l'expérience concrète. En outre, il est essentiel de favoriser des partenariats solides entre les établissements d'enseignement et les industries pour s'assurer que les programmes de formation restent pertinents et alignés sur les besoins du marché.

Le secteur HO.RE.CA. souligne l'importance de posséder un ensemble de compétences diversifiées, notamment dans les domaines de la cuisine, du service à la clientèle et des technologies de l'information. De même, le secteur du tourisme exige une connaissance approfondie de l'industrie, des compétences de communication efficaces et une maîtrise technologique, avec des tendances significatives vers le tourisme responsable et l'écotourisme. Le potentiel de développement du tourisme et des secteurs connexes de la restauration et de l'hôtellerie est considéré dans tous les contextes pertinents comme étant en hausse : toutefois, un déficit de formation se fait toujours sentir, de sorte que de nombreux initiés pourraient améliorer leur niveau de formation.

En revanche, ceux qui ont eu la possibilité d'étudier estiment qu'ils ont bénéficié d'une expérience de stage suffisante qui leur a permis d'entrer sans trop de difficultés dans le monde du travail :

**Farah Neklamis** récemment diplômée du Bénin, a énuméré les diverses compétences requises dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration, qui comprennent la réception, la cuisine et le ménage : elle a souligné l'importance des stages, qui jouent un rôle crucial dans le développement des compétences et la préparation à l'emploi :

“

« Les stages professionnels m'ont permis d'approfondir les compétences acquises au cours de ma formation scolaire. Avec mes stages, je suis directement admise au poste par moi-même », explique-t-elle.

”

“

« Le stage en formation professionnelle est très bénéfique pour l'apprenant, car il met en valeur les compétences acquises à l'école. Pendant les cours, j'ai appris à bien dresser une table, à faire des cocktails et à accueillir les clients. Mais ce n'est pas suffisant, car on ne cesse jamais d'apprendre. (...) Dans mon premier emploi, j'ai été confronté à de nombreux défis. Je manquais d'organisation dans mon travail. J'ai acquis ces compétences grâce à mon chef de rayon, et cela n'a pris que 2 mois. Les écoles professionnelles doivent envoyer leurs étudiants mettre en pratique ce qu'ils font en théorie. Et ceux-ci verront leurs compétences, ce qui leur ouvrira les portes de l'embauche », a-t-elle déclaré.

”

**Minlin Koffi Jean-Baptiste**, une jeune diplômée de Côte d'Ivoire, a expliqué en quoi sa formation sur le terrain était cruciale.

Il apparaît qu'en quelques mois, les diplômés sont devenus autonomes, souvent avec l'aide de mentors de l'entreprise qui les ont initiés à des méthodes de travail spécifiques et à de nouvelles technologies, faisant ainsi preuve de flexibilité et d'ouverture à de nouveaux apprentissages.

En abordant ces domaines clés, les établissements d'enseignement pourront mieux préparer les étudiants à l'évolution des exigences de ces secteurs, en veillant à ce qu'ils possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir. En intégrant les technologies modernes, en mettant l'accent sur la formation pratique et en établissant des partenariats solides avec l'industrie, les programmes d'enseignement peuvent rester pertinents et efficaces pour répondre aux demandes du marché et favoriser des parcours professionnels réussis pour les diplômés.

« Le secteur de la restauration se développe également avec l'avènement des nouvelles technologies, où la nourriture est vendue en ligne, livrée par un service de restauration mobile. Les grandes entreprises de ces secteurs sont plus exigeantes en termes de qualifications et d'expérience lorsqu'elles recrutent leur personnel. L'obstacle majeur est le

manque d'expérience », déclare Kouassi Raymond, inspecteur d'orientation, chargé de l'orientation professionnelle à l'Agence nationale pour l'emploi des jeunes (AEJ) en Côte d'Ivoire, « Beaucoup d'employeurs préfèrent embaucher des personnes ayant 3 à 5 ans d'expérience pour assurer l'avenir de leur entreprise. Ils ne font pas confiance aux étudiants et aux jeunes fraîchement sortis des écoles de formation. Le niveau de formation est assez bon (...) mais la formation est surtout théorique et souvent inadaptée au marché du travail. Elle n'est pas suffisamment alternée avec des années d'expérience en entreprise. De plus, nos établissements de formation professionnelle ne disposent pas de l'infrastructure et de l'équipement nécessaires à la formation ».

Quoi qu'il en soit, les améliorations générales à introduire dans les programmes d'études comprennent une connaissance et une pratique plus larges des langues étrangères, ainsi que de la publicité et de la gestion des médias sociaux. Et les compétences entrepreneuriales sont essentielles pour réussir, comme l'a déclaré le propriétaire d'une agence de tourisme au Cap-Vert. A cet effet, **Dieme Youssoupha** - *Président de la Fédération des Cuisiniers* du Sénégal - FENACS - et de l'Académie Bocuse d'or Sénégal - a proposé « pour adapter les programmes, il faut revoir les normes d'enseignement. Ensuite, en partenariat avec les professionnels, il faut mettre en place un système d'alternance, en intégrant les acteurs dans le processus d'enseignement ». Les jeunes diplômés demandent également à être protagonistes de ce processus en réclamant un forum entre les écoles et les entreprises, dans lequel ils pourraient également faire entendre leur voix.

Parmi d'autres, **Ndoye Baba** - *ancien directeur* des réglementations touristiques et ancien directeur de l'ENFHT de Dakar - a indiqué que les tendances du tourisme incluent progressivement le tourisme communautaire et la durabilité environnementale. Aujourd'hui, la tendance est à l'expérience réelle pour les touristes, a ajouté Lo Serigne, enseignant à l'ENFHT : les voyageurs veulent entrer en contact et découvrir la vie quotidienne du pays qu'ils visitent en vacances. Les principaux défis au niveau local sont, d'une part, la formation et la prise en charge du personnel touristique et hôtelier (en termes de salaires et d'avantages sociaux) et, d'autre part, la prise en compte de la dimension environnementale, notamment la gestion du plastique. L'écologie et le développement durable sont également des facteurs essentiels au développement du tourisme.

Dans le secteur du tourisme, un enseignant d'Unicom en Afrique du Sud a souligné l'importance des connaissances dans l'industrie du tourisme, y compris la géographie, l'histoire, la culture et les compétences en matière de communication. Il a souligné l'inclusion de compétences en réalité virtuelle et augmentée et le développement d'applications mobiles dans le programme d'études.

Enfin, il semble intéressant de rapporter comment **Ndoye Baba** a souligné l'importance de la « reconnaissance internationale des qualifications » qui « permet la mobilité des étudiants ». Les avantages comprennent la formation de personnel qualifié capable de s'adapter à n'importe quel environnement, et le développement de la qualité des services. Les défis sont d'élever le niveau des services et de lutter contre l'exode des jeunes vers l'Europe ».

Dans l'agriculture, les compétences de base et les aptitudes essentielles sont des aptitudes techniques, mais elles sont en tout état de cause liées à des aptitudes non techniques telles

que la résilience et la résolution de problèmes. Des compétences transversales sont indispensables, telles qu'une compréhension globale, une collaboration efficace, une capacité d'adaptation au changement, l'innovation, l'amélioration de la prise de décision et la création de valeur. Les professionnels qui possèdent ces compétences sont considérés comme mieux équipés pour naviguer dans les complexités du secteur et mener des opérations durables et rentables. Cependant, il apparaît qu'il est très difficile de trouver des personnes possédant les bonnes compétences, car beaucoup de personnes dans le secteur ne sont pas suffisamment formées. Les marchés du travail locaux sont axés sur les compétences, avec une pénurie d'ouvriers agricoles techniquement qualifiés. La formation d'agriculteurs expérimentés mais illettrés, ainsi que l'exploitation des avancées technologiques et des expériences professionnelles internationales, peuvent accroître la productivité et faciliter l'introduction de nouvelles innovations. Bien que des emplois agricoles soient disponibles, les jeunes diplômés et ceux qui quittent l'école cherchent souvent des opportunités à l'étranger. Les programmes de formation et de qualification sont qualitatifs et alignés sur les meilleures pratiques internationales, avec une forte demande pour des compétences telles que la planification d'entreprise, la technologie agroalimentaire, le marketing et l'analyse de marché.

Les compétences requises pour une agriculture compétitive comprennent la recherche et la conservation des sols face aux changements climatiques, le contrôle des cycles de culture et la gestion des parasites pour réduire l'impact écologique, a déclaré **Epoi Atangana Serge Claude**, enseignant au Cameroun. Il est également essentiel de savoir élaborer des projets, de demander des financements et de participer à des fédérations de producteurs permettant aux petits producteurs agricoles de défendre leur pouvoir de négociation, tout en valorisant les traditions agricoles de différentes cultures. Tout cela au milieu d'une transition de l'agriculture de subsistance à l'agriculture semi-industrielle ou industrielle, y compris la transformation des produits, représente un défi important.

Les programmes d'études devraient être élaborés de manière holistique dans le cadre de vastes partenariats, soulignent les enseignants de l'Unicom, et mis à jour tous les trois ans. L'internationalisation des programmes pourrait améliorer les opportunités locales pour les étudiants et les normes d'évaluation. Les tendances et les défis dans l'agriculture comprennent l'adoption croissante des technologies, la pénurie de compétences dans la gestion et l'entretien des machines, et les préoccupations en matière de sécurité. Les compétences clés comprennent la compréhension des machines et des équipements, les compétences techniques, les aptitudes physiques, la robotique et l'analyse des données. Les compétences non techniques sont également essentielles pour améliorer la sécurité et la communication. La formation devrait mettre l'accent sur les pratiques respectueuses de l'environnement, les écoles collaborant avec le secteur industriel pour mettre à jour les programmes afin de refléter les dernières innovations. Les solutions innovantes, telles que la robotique, les drones, les pratiques agricoles durables et biologiques, et la prise en compte des défis du changement climatique par la responsabilité sociale, sont essentielles. Les compétences clés comprennent les compétences techniques, la communication, la gestion

du temps, le souci du détail, la résolution de problèmes et les compétences en matière de gestion des données.

**Ndengue Laurent Parfait**, expert ministériel du Cameroun, a évoqué l'importance de la transformation alimentaire dans la réduction des importations et la transition vers un marché adapté aux petites unités de production, nécessitant le contrôle de l'ensemble du processus, de l'approvisionnement en matières premières à la commercialisation.

« La transformation des aliments est importante pour réduire les importations. Cela permettra de passer d'un marché « tout fait » à un marché de produits transformés, diversifiés et adaptés aux besoins spécifiques des petites unités de production, malgré les améliorations techniques et technologiques qui seront apportées dans le domaine de la transformation pour concevoir des produits alimentaires qui répondent aux attentes des consommateurs. Tous ces éléments nécessitent une grande maîtrise du processus, depuis l'approvisionnement en matières premières jusqu'à la transformation en produits finis et leur commercialisation », a déclaré **Djouffa Kouabitheu Marivaux Lesage** - docteur en ingénierie avec une spécialisation en sciences alimentaires et nutrition du Cameroun. Il

“

Selon **Ibukunoluwa Oyinloye**, *recruteur principal* au Nigeria, pour aligner les efforts de formation sur les marchés de l'emploi locaux, les recommandations suivantes doivent être faites : explorer davantage de partenariats ; se concentrer sur les compétences transférables ; incorporer l'apprentissage en milieu de travail par le biais de stages, d'apprentissages et de projets pour une expérience pratique ; utiliser la technologie et les ressources numériques ; améliorer la reconnaissance transnationale des qualifications de l'EFP afin de garantir l'alignement sur les exigences de l'industrie, de réduire l'inadéquation des compétences et d'améliorer la productivité, ouvrant ainsi les portes à de nouveaux marchés et favorisant la coopération économique.

Le secteur de la transformation alimentaire est considéré comme hautement stratégique pour la croissance économique locale, la diversification des revenus et l'indépendance au niveau international.

”

ajoute : « L'agent de fabrication en production alimentaire doit posséder un ensemble de compétences et de qualités essentielles pour réussir dans ce domaine. Une compréhension approfondie des processus de fabrication des aliments et la capacité à suivre strictement les instructions de fabrication sont cruciales. Le métier demande de la vigilance et de l'attention aux détails, notamment lors de la manipulation des produits alimentaires, ce qui nécessite une précision dans les gestes manuels. À mesure que la production agroalimentaire s'automatise, les individus doivent être préparés à l'évolution de ses effets sur l'emploi et la formation des travailleurs. Le défi aujourd'hui est de disposer d'institutions fortes qui

reconnaissent et valorisent les compétences locales dans la création de richesses, afin de stimuler l'économie locale ».

L'ensemble des compétences de la transformation alimentaire comprend une compréhension globale des processus de fabrication, le souci du détail et l'adaptabilité à l'automatisation croissante, ainsi qu'une demande croissante de produits biologiques, comme l'ont bien résumé les enseignants d'Unicom. En outre, ils ont souligné la demande croissante de produits biologiques, qui nécessite une mise à jour des programmes de formation afin d'y inclure les techniques de transformation des aliments biologiques.

Dans ce sens, **Ruth Toluwalase Fatoye**, une jeune diplômée du Nigeria, a souligné la nécessité de disposer d'institutions solides qui valorisent les compétences en matière de transformation des aliments et se préparent aux avancées technologiques dues à l'automatisation.

Les résultats de l'analyse et du travail concerté entre les membres du partenariat Overstep pour définir des unités d'enseignement de base, basées sur l'approche fondée sur les compétences, dans les domaines ciblés sont présentés ci-dessous.

## PROFIL PROFESSIONNEL : CUISINIER

*Les cuisiniers sont des opérateurs culinaires capables de préparer et de présenter des aliments, normalement dans des environnements domestiques et institutionnels.*

### a. **COMPÉTENCE : Maintenir un environnement de travail sûr, hygiénique et sécurisé.**

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Réglementation nationale en matière de sécurité et d'hygiène, normes et procédures d'hygiène alimentaire pour éviter la contamination des ingrédients ; meilleures pratiques de stockage des aliments ; bonnes pratiques de	Prévention des accidents ; utilisation correcte des outils et des couteaux ; sélection des ingrédients bruts.	Diligence, travail d'équipe	Préserver la santé, l'hygiène, la sécurité et la sûreté sur le lieu de travail conformément à la réglementation en vigueur.	- Hygiène et assainissement - Sécurité et sûreté - Gestion des matières premières - Planification et organisation du travail	- Épreuve écrite portant sur les connaissances théoriques relatives aux procédures et normes d'hygiène, de sécurité et de sûreté ; -Épreuve orale et simulations concernant les procédures de nettoyage, de

nettoyage de la cuisine, du garde-manger et des ustensiles ; gestion des déchets.	désinfection et de gestion des déchets dans la cuisine.
---	---

## b. COMPÉTENCE : Créer de nouvelles recettes

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Ingrédients et techniques culinaires ; éléments de science alimentaire et de nutrition ; recettes de la culture gastronomique régionale, nationale et internationale ; techniques de décoration des aliments.	Appliquer les normes d'hygiène alimentaire ; appliquer les techniques de transformation des matières premières ; cuire les aliments et préparer la pâte ; combiner les saveurs ; rédiger une recette.	Curiosité, flexibilité, réactivité au feed-back.	Combiner des idées novatrices et créatives pour proposer de nouvelles recettes et préparations afin d'élargir la gamme de produits d'une entreprise. Apporter des modifications aux recettes afin d'améliorer le goût, d'atteindre les objectifs de productivité, de développer et d'améliorer les produits.	- Recherche, trouver et étudier des recettes traditionnelles et innovantes. -Expérimentation et développement, création de variantes - Présentation et style, esthétique culinaire - Rédaction de recettes avec des instructions claires et concises	Test écrit sur les connaissances théoriques et la capacité à rédiger une recette - épreuve pratique de cuisine (les critères d'évaluation comprennent la créativité dans l'utilisation des ingrédients, l'aptitude aux techniques de cuisine et à la résolution de problèmes).

### c. COMPÉTENCE : Instruire le personnel de cuisine

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Techniques culinaires avancées ; gestion du personnel ; organisation du travail ; création et élaboration de menus.	Communication assertive, gestion des ressources économiques, matérielles, humaines et temporelles.	Leadership, résolution de problèmes, détermination, travail d'équipe, orientation vers les résultats.	Donner des instructions au personnel de cuisine en le guidant, en lui enseignant et en lui apportant un soutien avant, pendant et après le service.	- Techniques culinaires avancées - Leadership et gestion du personnel - Organisation et planification	- Test oral sur les connaissances théoriques et la gestion hypothétique des ressources, l'organisation et la planification. - Test par jeu de rôle.

## PROFILE PROFESSIONNEL : DÉVELOPPEUR DE PRODUITS TOURISTIQUES

*Les gestionnaires de produits touristiques analysent le marché, étudient les offres potentielles, développent des produits, planifient et organisent les processus de distribution et de commercialisation.*

### a. COMPÉTENCE : Évaluer une région en tant que destination touristique.

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Tendances de l'industrie du tourisme, dynamique du marché et préférences des clients ; culture, histoire, géographie et ressources naturelles locales ; réglementation	Analyse des données pour mesurer le potentiel touristique ; communication et cartographie des parties prenantes ; marketing.	Sensibilité culturelle, orientation client	Évaluer une zone en analysant sa typologie, ses caractéristiques et son application en tant que ressource touristique.	Évaluation du tourisme : collecte et analyse des données - Engagement des parties prenantes - Évaluation de l'impact environnemental - Marketing	Présentation d'un projet personnel, réalisé dans le cadre du stage ; - Test oral sur les connaissances acquises et simulation de gestion de cas.

ns, politiques  
et pratiques de  
durabilité  
pertinentes.

## b. COMPÉTENCE : Impliquer les communautés locales dans la gestion des espaces naturels protégés

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Dynamique des communautés locales, pratiques culturelles, contexte historique, approches participatives, développement durable.	Communication efficace, écoute active, résolution de conflits et négociation, animation de réunions et d'ateliers Communautaires.	Sensibilité culturelle; inclusivité ; équité.	Établir une relation avec la communauté locale de la destination afin de minimiser les conflits en soutenant la croissance économique des entreprises touristiques locales et en respectant les pratiques traditionnelles locales.	- Approches et outils participatifs - Stratégies de communication et de sensibilisation - Renforcement des capacités - Études de cas et bonnes pratiques.	- Présentation des plans d'engagement communautaire basés sur l'expérience de stage - Test oral sur les meilleures pratiques et jeu de rôle.

## c. COMPÉTENCE : Développer des produits touristiques

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Tendances du marché, culture locale, patrimoine et attractions naturelles, sensibilisation aux contraintes logistiques,	Concevoir des itinéraires et des forfaits, collaborer avec les fournisseurs et les institutions	Esprit d'entreprise, sensibilité culturelle, orientation client	Développer et promouvoir des produits, des activités, des services et des forfaits touristiques.	Étude et analyse de marché - Conception de produits touristiques - Développement de partenariats	- Essai écrit sur l'analyse du marché et la recherche de données utiles sur le site web. - Présentation

pratiques de tourisme durable.	locales, créer des contenus pour les sites web et les médias sociaux, créer des budgets.	- Marketing et gestion des médias sociaux - Tourisme durable.	d'un produit touristique élaboré pendant le stage.
--------------------------------	--	--	--

## PROFIL PROFESSIONNEL : OPÉRATEUR/OPÉRATRICE DE TRANSFORMATIONS AGROALIMENTAIRES

*L'opérateur de transformations agroalimentaires est une fonction professionnelle au sein de l'industrie agroalimentaire. Cette profession comporte diverses tâches liées au traitement et à la transformation des produits agricoles en produits alimentaires.*

### a. **COMPÉTENCE : Respecter les procédures d'hygiène lors de la transformation des aliments**

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Réglementation et lignes directrices en matière de sécurité alimentaire, connaissance des risques microbiologiques et des maladies d'origine alimentaire ; contrôle adéquat de la température des aliments ; risques de contamination croisée ; procédures d'assainissement.	Maintenir l'hygiène personnelle ; désinfecter les surfaces de préparation des aliments et les équipements, identifier les risques potentiels en matière de sécurité alimentaire.	Attention aux détails, sens des responsabilités	Assurer la propreté de l'espace de travail conformément aux normes d'hygiène dans l'industrie alimentaire .	- Introduction à la sécurité alimentaire et à l'hygiène. - Risques microbiologiques et maladies d'origine alimentaire - Hygiène personnelle et mesures de protection - Évaluation et atténuation des risques	- Test oral sur les réglementations et les bonnes pratiques en matière de sécurité alimentaire - Évaluations pratiques des techniques de manipulation des aliments.

**b. COMPÉTENCE : Exploitation des machines de transformation des denrées alimentaires**

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Types de machines de transformation des aliments, protocoles de sécurité spécifiques à chaque machine, processus de nettoyage et d'entretien des équipements standard.	Régler et calibrer les machines, les faire fonctionner efficacement, contrôler leurs performances, assurer la maintenance préventive.	Attention aux détails, sens des responsabilités, prudence	Faire fonctionner et entretenir des machines pour la transformation des aliments et autres matières organiques et pour la fabrication de produits alimentaires et connexes.	- Introduction aux machines de transformation des aliments - Réglage et étalonnage des machines. - Maintenance préventive. - Problèmes courants et leurs solutions. - Procédures d'arrêt d'urgence.	- Évaluations pratiques de l'utilisation de machines spécifiques dans un environnement contrôlé. - Évaluation théorique.

**c. COMPÉTENCE : exercer un contrôle de la qualité dans la transformation des denrées alimentaires.**

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Les réglementations en matière de sécurité alimentaire et les normes de qualité, les techniques et équipements de transformation des aliments.	Inspecter les matières premières et les produits finis ; utiliser le matériel d'essai ; identifier les écarts par rapport aux normes de qualité pendant et après la production. Identifier	Souci du détail et de la précision	Garantir la qualité de tous les facteurs intervenant dans un processus de production alimentaire.	- L'importance du contrôle de la qualité dans la transformation des aliments - Sécurité alimentaire et normes de qualité des aliments - Techniques et outils - Évaluer les points de contrôle critiques - Signaler les écarts	- Test écrit avec des questions fermées - Présentation d'un projet personnel sur la chaîne de qualité d'un produit spécifique suivi pendant le stage.

les écarts par rapport aux normes de qualité pendant et à la fin du processus.

## PROFIL PROFESSIONNEL : OUVRIER DE PRODUCTION VÉGÉTALE

*L'ouvrier de production végétale réalise des activités pratiques et participe à la production de cultures agronomiques.*

### a. COMPÉTENCE : Préparer la zone de plantation

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Méthodes de plantation ; espèces végétales et paramètres de croissance ; types de sol ; effets des conditions météorologiques ; pratiques de travail sûres, agriculture biologique et synergies entre les produits agricoles.	Préparer les sites de plantation en fonction des plantations ; appliquer des additifs en fonction des conditions du site ; marquer l'emplacement des plantes, installer des dispositifs de protection atmosphérique.	Esprit d'entreprise ; orientation vers l'analyse et la synthèse.	Préparer la zone de plantation et le sol pour la plantation, par exemple en fertilisant, en paillant à la main ou à l'aide d'outils mécaniques ou de machines. Préparer les semences et les plantes pour le semis et la plantation en veillant à la qualité des semences et des plantes. Semer et planter à la main, à l'aide d'outils mécaniques ou de machines et conformément à la législation nationale.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les sites de plantation, les méthodes et les espèces végétales à partir de plans du site.</li> <li>- Mettre en œuvre des pratiques de travail sûres pour gérer les risques.</li> <li>- Sélectionner les matériaux, les outils et les équipements pour l'établissement des plantes.</li> <li>- Préparer les sites de plantation selon les plans du site.</li> <li>- Préparer et appliquer des additifs organiques selon les besoins.</li> <li>- Marquer l'emplacement des plantes.</li> </ul>	<p>Examen pratique : techniques de plantation, préparation du site et soins après la plantation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Examens écrits ou évaluations orales : études de cas.</li> </ul>

### b. COMPÉTENCE : Conduire des machines agricoles.

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Compréhension des différents types de machines agricoles, des protocoles de sécurité et des réglementations relatives au fonctionnement des machines, des procédures d'entretien et des techniques de dépannage.	Faire fonctionner diverses machines agricoles ; effectuer des tâches d'entretien de routine.	Orientation vers la sécurité ; adaptation aux nouvelles technologies et pratiques.	Conduire des équipements agricoles motorisés, notamment des tracteurs, des presses à balles, des pulvérisateurs, des charrues, des faucheuses, des moissonneuses-batteuses, des engins de terrassement, des camions et du matériel d'irrigation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les différents types de machines agricoles et leurs fonctions.</li> <li>- Procédures de sécurité pour faire fonctionner efficacement les tracteurs, les moissonneuses et les autres machines.</li> <li>- Tâches d'entretien de base (par exemple, vérification des niveaux de liquide, nettoyage des filtres).</li> <li>- Comprendre l'impact de l'utilisation des machines sur le sol et les écosystèmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluations pratiques.</li> <li>- Test oral sur les différents types de machines agricoles, les tâches d'entretien de base et l'impact de l'utilisation des machines sur le sol et les écosystèmes.</li> </ul>

### c. **COMPETENCE: Stocker les produits**

CONNAISSANCES	HABILITES	APTITUDES	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	UNITÉ D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME	ÉVALUATION STANDARD
Éléments de stockage (température, chauffage, climatisation, exposition à la lumière) ; durée de conservation des produits et dates de péremption ; systèmes d'inventaire et leur gestion ; protocoles de sécurité.	Organiser les produits, utiliser les équipements de stockage, tels que les étagères ou les réfrigérateurs, et les machines ; étiqueter et documenter les processus de stockage.	Précision, souci du détail,	Conserver les produits en lieu sûr afin de préserver leur qualité. Veiller à ce que les installations de stockage répondent aux normes d'hygiène, en régulant la température, le chauffage et la climatisation des installations de stockage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigences en matière de stockage pour différentes catégories de produits</li> <li>- Appliquer un étiquetage approprié et mettre en œuvre des pratiques de contrôle des stocks.</li> <li>- Contrôler la qualité des produits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Épreuve pratique : simulation d'inspection du stockage.</li> <li>- Évaluations orales sur les normes et les pratiques</li> </ul>

Comme mentionné dans la section 4.2, le partenariat Overstep, afin de réduire le risque d'une approche fondée sur les compétences et basée sur la création de facteurs de production purs, flexibles aux besoins du marché, pense qu'il est essentiel d'intégrer dans le programme d'études un certain nombre de perspectives transversales qui ont un sens de la responsabilité éthique pour la dimension économique basée sur le travail. En particulier, deux volets importants de l'intégration, celui du genre et celui de la durabilité écologique, ont été considérés comme des exemples.

Si une définition classique du curriculum vient de Lawton (1975) qui a soutenu que le curriculum est « essentiellement une sélection de la culture de la société », plutôt que ce qui est simplement enseigné dans les salles de classe : le curriculum est formé et informé par les valeurs sociales, éthiques et culturelles, nécessaires pour préparer les citoyens, avant les apprenants, à la vie future. Les thèmes transversaux sont des sujets considérés comme essentiels qui ont un impact sur la qualité de la vie dans la société en contribuant à l'éducation du citoyen dans son ensemble. Ils façonnent les aptitudes et les valeurs des gens et soutiennent ainsi le développement social. Il est souhaitable de travailler ces perspectives avec d'autres groupes et institutions sociales, en tant que communauté éducative complexe. Elles traitent de sujets tels que la justice sociale, l'éducation à la paix, l'éducation à la santé, la tolérance, la diversité des sociétés, l'égalité des sexes, la durabilité de l'environnement, etc.

L'intégration de ces thèmes dans le programme d'études influence la politique institutionnelle, le contenu des programmes et la méthodologie.

Par exemple, l'intégration de la dimension de genre peut fournir des contenus relatifs aux attributs sociaux et aux opportunités associés au fait d'être un homme ou une femme, et à d'autres identités de genre non binaires, ainsi qu'aux relations entre les individus sexués (cf. Elwood 2016 ; Nurhaeni et al. 2017 ; alii). Ces attributs, opportunités et relations sont socialement construits et appris : ils sont spécifiques au contexte/temps et modifiables. Dans la plupart des sociétés, il existe des inégalités entre les sexes dans ce qui est attendu, autorisé et valorisé chez les individus, ainsi que dans les responsabilités attribuées, les activités entreprises, l'accès aux ressources et leur contrôle, ainsi que les possibilités de prise de décision.

L'équité entre les genres est le processus qui consiste à être juste envers les individus sexués. Pour garantir l'équité, des stratégies et des mesures doivent souvent être disponibles pour compenser les désavantages historiques et sociaux des femmes qui empêchent les femmes et les hommes d'opérer sur un pied d'égalité. L'égalité entre les hommes et les femmes implique que l'accès aux droits ou aux opportunités n'est pas affecté par le sexe. Les femmes

ne sont pas les seules à être touchées par les inégalités de genre : tous les genres sont concernés, y compris les hommes, les transgenres et les personnes de genre différent. Les enfants et les familles, ainsi que les personnes de tous âges et de tous horizons, en subissent les conséquences. L'égalité des sexes ne signifie pas que les femmes et les hommes disposeront ou auront besoin des mêmes ressources, mais que les droits, les responsabilités et les opportunités des femmes, des hommes, des transgenres et des personnes de genre différent ne dépendront pas du sexe qui leur a été assigné à la naissance. L'égalité entre les hommes et les femmes est un droit humain fondamental et une base nécessaire pour un monde pacifique, prospère et durable. Elle comprend l'autonomisation des filles et la promotion du respect de la liberté de genre.

L'intégration de la dimension de genre dans l'EFP est une stratégie visant à intégrer la dimension de genre à tous les stades de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques éducatives afin de parvenir à l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle comprend un leadership et un cadre politique sensibles au genre dans les règlements des écoles aux niveaux national, régional et local ; un personnel enseignant et non enseignant formé à la perspective de genre ; des données et des statistiques ventilées ; des infrastructures sensibles au genre ; l'implication de la société civile (en particulier les familles des étudiants) dans les programmes d'équité et d'égalité entre les genres.

Si les programmes d'études par matière sont déterminés au niveau national ou local, autour et dans ces programmes, l'éducation peut être inclusive, en montrant la perspective historique de la discrimination sexuelle dans chaque matière ou en rendant visible la contribution des femmes à une discipline. Il est important d'éviter la ségrégation dans les matières : pendant trop longtemps, les sciences, les mathématiques et les technologies ont été considérées comme des domaines d'apprentissage appropriés principalement pour les hommes, alors que les matières liées aux soins familiaux, aux sciences humaines et aux arts sont considérées comme plus pertinentes et appropriées pour les filles. Montrer que l'égalité des sexes est une clé du développement économique et que la discrimination dans l'accès aux facteurs économiques, y compris l'éducation et le crédit financier, peut affecter l'ensemble de la société.

En outre, il est important de souligner non seulement les mesures relatives au contenu, mais aussi les stratégies méthodologiques qui permettent d'intégrer l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'EFP ; par exemple, veiller à l'utilisation d'un langage non sexiste et inclusif ; introduire des débats ouverts, développer une pensée critique pour identifier les stéréotypes, les préjugés, les partis pris et les distorsions liés au genre ; stigmatiser la culture dominante masculine dans de nombreux lieux de travail ; refuser les pratiques patriarcales hégémoniques, aborder des sujets tels que la violence sexuelle et sexiste ou parler ouvertement de la masculinité positive.

Une autre perspective horizontale à intégrer dans l'EFP, et en particulier dans des domaines professionnels tels que l'agriculture et le tourisme, concerne le changement climatique (cf. Willott, 2009 ; Unesco - Unevoc 2015 et 2021), considéré comme les changements à long terme du climat de la Terre qui réchauffent l'atmosphère, les océans et les terres. Le changement climatique affecte l'équilibre des écosystèmes qui soutiennent la vie et la biodiversité et a un impact sur la santé. Il provoque également des phénomènes

météorologiques plus extrêmes, tels que des ouragans, des inondations, des vagues de chaleur et des sécheresses plus intenses et/ou plus fréquentes, et entraîne une élévation du niveau de la mer et une érosion côtière en raison du réchauffement des océans, de la fonte des glaciers et de la disparition des nappes glaciaires.

L'adaptation, en termes simples, fait référence aux actions que les pays devront entreprendre pour répondre aux impacts du changement climatique qui se produisent déjà, tout en se préparant aux impacts futurs. Il s'agit de modifier les processus, les pratiques et les structures afin de réduire notre vulnérabilité aux effets du changement climatique, tels que l'élévation du niveau de la mer ou l'insécurité alimentaire. L'atténuation fait référence aux efforts visant à réduire ou à prévenir les émissions de gaz à effet de serre. L'atténuation peut se traduire par l'utilisation de nouvelles technologies et d'énergies renouvelables, par l'amélioration de l'efficacité énergétique des équipements plus anciens ou par la modification des pratiques de gestion ou du comportement des consommateurs.

Le changement climatique mondial pose de nombreux défis sur la voie du développement durable : les réponses exigent une transition vers des économies plus vertes, ce qui a un impact sur la nature des professions et accroît la demande de nouvelles compétences. Le développement résilient au changement climatique signifie que les personnes, les communautés, les entreprises et les autres organisations sont en mesure de faire face à la variabilité actuelle du climat et de s'adapter au changement climatique futur, en préservant les acquis du développement et en minimisant les dommages. Le développement résilient au climat consiste à prendre en compte les impacts et les opportunités du climat dans la prise de décision en matière de développement afin d'en améliorer les résultats, plutôt que de mettre en œuvre des activités de développement d'une manière totalement nouvelle.

Cette transition d'une production à forte intensité de carbone vers une production à faible intensité de carbone et la transition vers des modèles urbanistiques, agricoles et touristiques résilients impliqueront une redistribution du travail qui exige une préparation adéquate et doit permettre aux gens de l'assumer. Les objectifs d'atténuation et d'adaptation au changement climatique, lorsqu'ils sont traduits dans l'enseignement professionnel, progressent généralement en intégrant la sensibilisation aux politiques et stratégies d'éducation au changement climatique : renforcement des capacités des enseignants et des étudiants ; promotion de l'intégration dans les programmes d'études des questions liées au climat et des solutions techniques possibles ou des mesures à prendre ; élaboration de matériel d'enseignement et de formation pour les éducateurs ; construction d'installations résilientes/durables ; recherche de l'engagement des institutions et des communautés.

## **8. CONCLUSIONS**

Le manuel « Competence-based Curricula Development : A Framework » résume les efforts de collaboration du projet Overstep, qui vise à stimuler un dialogue transcontinental entre les prestataires d'EFP. Grâce à une série d'activités méticuleusement planifiées, dont un programme de mobilité de quinze jours pour le personnel africain et européen de l'EFP, des analyses contextuelles complètes et des ateliers ciblés, le projet a réussi à favoriser la compréhension mutuelle et l'échange de connaissances.

Le cœur de ce projet était le développement et la normalisation d'unités de programmes d'études basées sur les compétences, adaptées pour répondre aux besoins dynamiques des apprenants, des éducateurs et du marché du travail. En mettant l'accent sur l'application pratique des compétences et des connaissances, cette approche centrée sur l'apprenant a démontré son adaptabilité et sa pertinence dans divers contextes éducatifs. La cartographie des compétences transnationales, l'organisation de sujets spécifiques et l'établissement de critères de performance et d'évaluation ont garanti collectivement la robustesse et la flexibilité des programmes d'études développés.

Le manuel a été structuré en trois chapitres, chacun abordant des aspects essentiels de l'apprentissage basé sur les compétences. Le premier chapitre fournit une définition et une analyse approfondies de l'éducation basée sur les compétences, en soulignant ses points forts et ses défis. Le deuxième chapitre comble le fossé entre les exigences du marché du travail local et la formation professionnelle dans les contextes africains, en présentant une analyse détaillée de l'état de l'art de l'approche basée sur les compétences dans les pays de l'UA impliqués dans le projet. Le dernier chapitre propose un guide méthodologique pour l'élaboration de programmes d'études pour quatre profils professionnels distincts, en détaillant les unités de compétence.

Ce cadre n'est pas seulement le fruit d'une recherche universitaire rigoureuse et d'une expertise pédagogique, il témoigne également de l'engagement du projet à améliorer les pratiques éducatives à l'échelle mondiale. En promouvant la « traduisibilité » des unités d'apprentissage au-delà des frontières nationales, le manuel soutient les valeurs fondamentales du programme Erasmus Plus, en encourageant la mobilité de l'apprentissage et la collaboration internationale.

En conclusion, le projet Overstep a permis de franchir des étapes importantes en comblant les fossés historiques, moraux et matériels entre les continents, en créant un langage éducatif commun et en valorisant les spécificités locales. Le manuel constitue une ressource vitale pour la diffusion de bonnes pratiques et la facilitation du dialogue entre divers contextes éducatifs, contribuant en fin de compte à l'avancement mondial de l'enseignement et de la formation professionnels fondés sur les compétences.

Dans « La main qui pense », l'un de ses chefs-d'œuvre, l'architecte et penseur Juhani Pallasmaa souligne que l'acquisition d'une compétence ne repose pas principalement sur l'instruction verbale, mais plutôt sur le transfert direct de la capacité des muscles de l'enseignant à ceux de l'apprenant par le biais d'un acte de perception sensorielle et de mimésis corporelle. Certes, Pallasmaa se concentre sur une phénoménologie de l'événement artistique, de l'événement architectural. Mais cette façon de reconnaître à la main un mouvement conscient qui lui est propre, dépassant toute dichotomie entre le physique et le mental, nous amène au cœur d'une idée artisanale de vivre en faisant, de sentir en construisant, de penser en agissant purement. Notre main, nos membres ont une sagesse artisanale, ils ont un instinct qui matérialise la pensée et dématérialise la matière : chaque mouvement de la main, dans tout son travail, porte en lui l'élément de la pensée, rapporte Pallasmaa en citant Heidegger.

Cette prémisse n'est qu'apparemment éloignée de l'intérêt de ce manuel : si, en effet, en passant en revue les principales critiques adressées à l'adoption de l'approche par

compétences dans la formation professionnelle, il était apparu que celle-ci finissait par enfermer l'apprenant dans un savoir purement technique et autodisciplinaire, au terme de ce travail de groupe intercontinental, il semble possible d'affirmer qu'un tel risque, pour existant qu'il soit, est à l'heure actuelle largement atténué.

Ce que l'approche par les compétences tente de faire, c'est de redonner aux processus d'apprentissage leur caractère relationnel, non plus enfermé dans l'écrit, mais à nouveau dans un mouvement rhizomatique, prêt à s'adapter à la succession rhizomatique du monde. Le risque le plus important est sans aucun doute que ce ne soit pas tant l'amour du savoir qui dicte l'agenda de l'apprentissage que la dynamique capitaliste qui réduit les personnes à des facteurs de production et de consommation. Ainsi, l'apprentissage basé sur les compétences risque de devenir un mécanisme aride de réduction de l'humain.

C'est pourquoi l'alliance de la communauté éducative composée d'élèves, de familles et d'enseignants avec le monde du travail apparaît fondamentale : ce n'est que dans cette perspective que le savoir peut-être soustrait à la technocratie dominante et à la logique moderne de domination, pour revenir à parler le langage de la société comme un corps sans organes.

Partant de ce postulat, les ateliers d'Overstep autour de la première production intellectuelle ont abouti à une série de résultats concernant le curriculum basé sur les compétences : tout d'abord, les enseignants impliqués ont clairement souligné l'importance de valoriser dans la formation professionnelle non seulement les hard skills, mais aussi les key skills qui nourrissent la personne avant le travailleur, et les soft skills. Dans le même temps, l'aspect éthique, l'exercice de la pensée critique face à la culture dominante, est placé au centre de l'adoption de perspectives d'intégration, telles que les perspectives de genre ou de changement climatique.

La construction d'un modèle de compétences partagées, basé sur la connaissance des modèles éducatifs respectifs, se veut un souhait pour un plus grand dialogue entre les différentes réalités éducatives africaines et européennes : il est certain, en effet, que les compétences telles qu'elles sont définies ne sont pas figées, mais conservent la capacité de s'adapter aux contextes spécifiques dans lesquels elles seront appliquées.

La diversité, en fait, reste un atout et le curriculum basé sur les compétences, tel qu'il est conçu dans le cadre du projet Overstep, ne nie pas cette complexité, mais tente de construire des ponts pour relier les différentes réalités. L'échange éducatif et l'expérience de mobilité ne sont pas une occasion de construire des compétences transférables tout court, mais représentent une opportunité extraordinaire de lire son propre contexte dans une clé interculturelle.

Ainsi, les exemples de compétences curriculaires, construites à travers la lecture de sources académiques et la construction conjointe d'outils analytiques, représentent l'espace ouvert et multiforme dans lequel accueillir la rencontre de jeunes apprenants et d'enseignants de toutes latitudes et longitudes, dans l'espoir d'outrepasser certaines frontières indues à travers les outils de formation personnelle et professionnelle à la citoyenneté mondiale.

## Références

- Amadio, M., Opertti, R., Tedesco J.C., (2015) *The curriculum in debates and in educational reforms to 2030. For a curriculum agenda of the twenty-first century*. UNESCO, Geneva.
- Banque mondiale, (2011). *Rapport d'état du système éducatif de la côte d'Ivoire : comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. Washington, D.C., Banque Mondiale
- Bekale, D.D., (2013) *Politiques éducatives et réformes curriculaires au Gabon à l'ère de la mondialisation : enjeux socioculturels et jeu des acteurs dans l'école moyenne*.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P., Winch C. (2008) *Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective*. *Vocations and Learning* (2008) 1:227–244 DOI 10.1007/s12186-008-9013-2
- Cros, F., De Ketele, J.M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.F. et al. (2009) *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, 222 p. halshs-00523433
- Edwards, R. (2016). *Competence-based education and the limitations of critique*. *International Journal of Training Research*, 14(3), 244–255. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254366>
- Elwood, J. (2016). *Gender and the Curriculum*. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 247-262). SAGE. <https://uk.sagepub.com/engb/eur/the-sage-handbook-of-curriculum-pedagogy-and-assessment-2v/book242832#description>
- Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Kohli, W., Neumann, W., Olesen V., Riesman, D. (1979). *On Competence. A critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- IBE Unesco (2017) *The Why, What and How of Competency-Based Curriculum Reforms: The Kenyan Experience*.
- ILO (2019) *L'état des lieux du système de formation professionnelle. Gabon*.
- JET Education Services, 2020. *African Continental Qualifications Framework, Country Report Senegal* (accessed December 2021).
- Jwan, S. T. (2022). *Competency-based Education and Training (CBET) in Kenya: Policies, Opportunities, and Challenges*. *Alternation Special Edition*, 39, 281–300.
- Lawton, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Longenecker, E.I., Barnum, A.J. (2017) *The problem of secondary education completion: The case study of Cape Verde, a small island developing state*. In *International Journal of Educational Development* 53, 48–57.
- Ministère de l'enseignement technique et formation professionnelle et de l'apprentissage de la Côte d'Ivoire, (2016). *Réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle 2016-2025 : Document de diagnostic et d'orientation stratégique*. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Makaya, A., (2021) *Le système éducatif gabonais*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Les valeurs dans l'éducation 87 | septembre 2021, DOI : 10.4000/ries.10810.
- Mulder, M. (ed.) (2017) *Competence based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. DOI 10.1007/978-3-319-41713-4.
- Naouar, Y., Cheneval-Armand, H. (2014) *Formation tout au long de la vie et approche par compétences: logique de complémentarité ou épreuve en tension*. 4e colloque international du RAIFFET, RAIFFET, Oct 2014, Marrakech, Maroc.

Nikolov, R., Shoikova, E., Kovatcheva, E. (2014) *Competence Based Framework for Curriculum Development*. State University of Library Studies and Information Technologies. ISBN: 978-619-185-015-0

Nurhaeni and Kurniawan (2017) *Gender-Mainstreaming in Technical and Vocational Education and Training* Published under licence by IOP Publishing Ltd IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, Volume 306, 2nd International Conference on Innovation in Engineering and Vocational Education 25–26 October 2017, Manado, Indonesia

Odewumi, A.S., Dekom, H. B. (2020) *Competency Based Education and Technical Vocational Education and Training: Implication for Sustainable Industries and Development in Nigeria*. Vocational And Technical Education Journal (Votej) Vol2, No. 1, 2020. Issn: 2734-2697

Okeke, C. (2017). *The Evolution of Vocational Education in Nigeria and Its Role in National Development*

Okoye, K. R. E., Michael, & Ofonmbuk, I. (2024). *Enhancing Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Nigeria for Sustainable Development: Competency-Based Training (CBT) Approach*. Journal of Education and Practice, 5(8), 1–10

Palé, E.B., (2018) *Evaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique sub-saharienne*. Cas de la Cote d'Ivoire. Thèse de Doctorat à l'Université Laval. Québec, Canada

Preston, J. (2017) *Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency*. Palgrave Macmillan, London. DOI 10.1007/978-3-319-55110-4

Ramírez Naranjo, N. (2022) *Criticisms of the Competency-Based Education (CBE) Approach* in Opačić, A. (2022) *European Social Work Education and Practice*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13528-6>  
République de la Côte d'Ivoire (2023) *Décret n°2023-668 du 16 juillet 2023 instituant l'approche par compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels*.

Rocha, B. (2022) *Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica dos Gestores, Professores e Alunos*. Tese Doutoramento em Educação - Especialidade de Liderança Educacional. Universidade Aberta de Portugal, Lisboa

Soare, E. (2014) *Perspectives on designing the competence based curriculum*. The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", 7th - 9th November 2014

TVET Country Profiles <https://unevoc.unesco.org/home/TVET+Country+Profiles>

UNESCO-UNEVOC (2015) *World TVET Database, Senegal*.

UNESCO, IIEP, IFEF (2020) *Competency-based approach to technical and vocational education and training in Africa. Study based on seven African countries: Benin, Ethiopia, Ghana, Morocco, Rwanda, Senegal, and South Africa. Synthesis report 2020*. ISBN : 978-92-803-1422-9

Unesco – Unevoc (2015) *Greening TVET in the context of Climate Change policy development*.

Unesco – Unevoc (2021) *Skills development and climate change action plans. Enhancing TVET's contribution*

Van Delft, A., Vogel, E., Waijers, N., Van den Bosch, P. (2022) *Developing the African Continental Qualifications Framework (ACQF). Implementing Competence Based Training And Education. A practical Handbook for educational professionals and policy makers*. Elaborated in 2022 within the project AU-EU Skills for Youth Employability/Skills Initiative for Africa, Technical Cooperation – Developing the African Continental Qualifications Framework.

Wesselink, R. (2010) *Comprehensive competence-based vocational education. The development and use of a curriculum analysis and improvement model*. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of doctor at Wageningen University.

