



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Institut international de  
planification de l'éducation  
IIPE-UNESCO Dakar  
Bureau pour l'Afrique



IFEF

Institut de la Francophonie  
pour l'éducation et la formation

# Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels en Afrique

Étude à partir de sept pays d'Afrique :  
Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana,  
Maroc, Rwanda et Sénégal.

Rapport synthèse



# Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels en Afrique

Étude à partir de sept pays d'Afrique :  
Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana,  
Maroc, Rwanda et Sénégal.

Rapport synthèse



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Institut international de  
planification de l'éducation  
• IIP-UNESCO Dakar  
• Bureau pour l'Afrique



Institut de la Francophonie  
pour l'éducation et la formation

Soutien financier



**Publié en 2020 par :**

**IIFE- UNESCO Dakar**

Alamadies - Route de Ngor

BP 3311 Dakar – Sénégal

Tél : + 221 33 820 57 56

<https://dakar.iiep.unesco.org>

**IFEF**

Pointe des Almadies

Dakar, Sénégal

+221 33 859 22 58

<https://ifef.francophonie.org>

**Attribution :**

Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnelles en Afrique. Études à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal. Rapport synthèse. IFEF, IIFE-UNESCO Dakar, 2020.

ISBN : 978-92-803-2421-1



Creative commun

Non Commercial

No Derivative Works

Vous êtes libre de partager — reproduire, distribuer et communiquer l'œuvre.

Selon les conditions suivantes :

- Attribution — Vous devez attribuer l'œuvre de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits.
- Pas d'utilisation commerciale — Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- Pas d'œuvres dérivées — Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette œuvre.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part de l'IFEF, l'UNESCO ou de l'IIFE, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'IFEF, l'UNESCO ou de l'IIFE.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>7</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>8</b>
<b>1. CONTEXTE</b> .....	<b>11</b>
A. Objectifs de l'étude .....	11
B. Choix des pays .....	13
C. Méthodologie de mise en œuvre de l'étude .....	13
i. Analyse critique et interprétation des données recueillies dans les pays .....	14
ii. Limites de l'étude .....	14
<b>2. Historique et contexte institutionnel de l'introduction de l'apc</b> .....	<b>16</b>
Éthiopie .....	17
Sénégal .....	18
Ghana .....	18
Bénin .....	19
Maroc .....	20
Rwanda .....	21
Afrique du sud .....	22
<b>3. Résultats de l'étude</b> .....	<b>23</b>
A. Degré d'avancement de la mise en œuvre de l'apc .....	23
Tableau -1 – Synthèse des principales observations en matière d'implantation et de généralisation de l'apc .....	26
B. Bonnes pratiques observées .....	28
Tableau – 2 – Synthèse des bonnes pratiques observées en matière de mise en œuvre de l'apc..	31
C. Freins et obstacles rencontrés pour la mise en œuvre .....	31
Tableau – 3 – Synthèse des dix principaux freins et obstacles identifiés pour la mise en œuvre de l'apc .....	39
D. Points d'inflexion .....	39
Tableau – 4 – Synthèse des points d'inflexion identifiés pour la mise en œuvre de l'apc .....	42

<b>4. Recommandations, pistes d'action et mesures d'accompagnement .....</b>	<b>43</b>
<b>5. Conclusions .....</b>	<b>50</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>53</b>
Annexe 1 – Guide d'entretien.....	53
Tableau a) Thèmes et sous-themes retenus pour mener les entrevues dans les pays.....	53
Annexe 2 – Abréviations.....	59
Liste des abreviations presentées dans cette etude.....	59
Annexe 3 - Critères .....	61
Tableau b) Tableau des Critères utilisés pour juger du degré d'implantation de l'apc des pays étudiés.....	61
Annexe 4 – Présentation des membres de l'équipe de travail .....	65
Annexe 5 – Liste des institutions et organisations rencontrées dans chaque pays .....	66
<b>Bibliographie.....</b>	<b>69</b>

# REMERCIEMENTS

L'étude relative à la contextualisation et à l'adaptation de l'approche par les compétences (APC) dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) dans 7 pays d'Afrique a été réalisée par une équipe composée d'expert(e)s du bureau pour l'Afrique de l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO (IPE-UNESCO Dakar) et de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF).

Pour l'IPE-UNESCO Dakar, les rédacteurs sont : M. Naceur CHRAITI (Chef de la Plateforme d'expertise en formation professionnelle PEFOP), M. Khalil BAHLOUL (Expert en charge des formations en EFTP), Mme Sonia MICHAUD (Consultante) et M. Xavier ROSY (Consultant). Pour l'IFEFF, Mme Barbara MURTI (Coordinatrice du programme Formation et insertion professionnelle des jeunes), M. Eric HUBY (Expert en formation et insertion professionnelles), Mme Léna WATT (Attachée de programme Formation et insertion professionnelle des jeunes).

L'IPE-UNESCO Dakar et l'IFEFF ont assuré l'appui technique et financier de cette étude et souhaitent remercier chaleureusement tous les acteurs des secteurs public et privé et des partenaires techniques et financiers (PTF) qui y ont participé.

Les points focaux, désignés par les ministères en charge de la formation professionnelle dans les sept pays, ont apporté un appui considérable lors de l'organisation des différentes missions de l'étude ; plus précisément Mme Gerda MAGNUS, Acting Deputy Director General, TVET, Department of Higher Education and Training (DHET) en Afrique du Sud , M. Bertin TOLITON, Inspecteur général pédagogique du Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) au Benin, Dr. Fred ASAMAHOH, Directeur du Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET) au Ghana, Mme Imane IKRADINE, Chef du service des programmes du secteur tertiaire et Mme Naima BENTOU DJA, Chef de service des Programmes Secteurs Primaire et Secondaire du Secrétariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle au Maroc, M. Debebe BIZUNEH du Federal TVET Agency (FTA) en Éthiopie, Mme Valentine UWAMALIYA, Vice-chancellerie adjointe en charge de la formation – Département du développement institutionnel et de la recherche, Rwanda Polytechnic, au Rwanda, M. Abdou FALL, Directeur de la Formation Professionnelle du Ministère de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et de l'Artisanat (MEFPA) au Sénégal. L'engagement et la motivation des différentes parties prenantes rencontrées tout au long du processus de réalisation de ce travail sont ici salués.

Nous remercions, également, tous les autres acteurs nationaux, qui ont pris part à cette étude et qui proviennent des structures citées en annexe 5.

Ce travail a bénéficié de l'appui de M. Guillaume HUSSON (Chef du bureau de l'IPE-UNESCO Dakar), La préparation de la publication du rapport a été pilotée par M. Jonathan JOURDE, Chargé de communication et gestion des connaissances, et Mme Léonie MARIN, Experte en communication, de l'IPE-UNESCO Dakar.

# RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette étude, sept pays d'Afrique francophone et non francophone (Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal) ont été visités en vue d'identifier le degré d'implantation de l'approche par compétences (APC) de chacun de ces pays et d'observer les bonnes pratiques ainsi que les difficultés rencontrées. Il est possible globalement de retenir les points saillants suivants pour chacun de ces pays :

- En **Éthiopie**, l'APC est introduite avant le début des années 2000 et a été implantée intensivement à partir des années 2005-2006. Le pays a instauré un partenariat public-privé fort au niveau de l'étape de l'élaboration du référentiel métier-compétences (RMC). Chaque métier possède son propre RMC.
- Au **Sénégal**, les premières expérimentations de l'APC remontent à plus de 15 ans via différentes interventions des PTFs. En 2015, une loi décrète formellement que l'APC est la méthodologie appliquée pour la formation technique et professionnelle. Toutefois, bien que des initiatives (formelles et informelles) existent, il est toujours question d'expérimentation de l'APC dans ce pays.
- L'APC au **Ghana** est introduite en 2000. Après une phase d'expérimentation, le Ghana a développé depuis une dizaine d'années des partenariats publics-privés pour élaborer les référentiels métier-compétences et mettre en œuvre les formations APC.
- La présence de l'APC au **Bénin**, date d'une vingtaine d'années, en l'expérimentant d'abord dans le secteur de l'artisanat via une APC simplifiée et adaptée (DACUM). Ce faisant, un partenariat s'est développé entre les représentants des artisans et l'Etat pour que les apprentis reçoivent une formation de type dual qui a permis de moderniser la formation par apprentissage (apprentissage rénové).
- L'APC a été introduite au **Maroc** à partir de 2003. Après une longue période d'expérimentation, l'APC est conçue pour être appliquée aux trois modes de formation professionnelle existants – le résidentiel, l'alternance et l'apprentissage. Si l'ensemble des programmes sont revus avec l'APC, leur application par les formateurs reste incomplète.
- Présente au **Rwanda** depuis une douzaine d'années, les programmes selon l'APC ont été implantés à partir de 2015. Depuis, le Rwanda a implanté et diffusé l'APC dans son dispositif d'EFTP en se basant sur un partenariat public-privé pour les deux premières étapes de l'APC : la connaissance des besoins en emplois et l'élaboration des référentiels métier-compétences.
- Finalement, en **Afrique du Sud**, l'EFTP présente une diversité de types de formations et d'apprentissages qui sont apparus au fur et à mesure de l'histoire récente du pays sans se substituer l'un à l'autre. Seuls les deux derniers types de formation, Unit Standard Learnership et Dual System Pilot (avec des déploiements encore assez limités), suivent une approche APC effective, et ce, uniquement depuis 2012.

Concernant les bonnes pratiques, des efforts sont observés au sein de ces sept pays pour impliquer davantage le secteur économique et susciter une dynamique de partenariat public-privé (qui reste toutefois limitée dans l'ensemble), démontrant une prise de conscience du caractère essentiel de cette collaboration. Il existe des cas intéressants d'implication des entreprises au niveau local favorisant une collaboration de proximité avec les établissements de formation (Institut à gestion déléguée (IGD) au Maroc, Centre of Specialisation (CoS) en Afrique du Sud et Centres sectoriels au Sénégal) et favorisant le partage des investissements. Des exemples de mise en œuvre d'une APC durable dans le temps et abordable financièrement ont aussi été identifiés telle la professionnalisation de l'apprentissage traditionnel au Bénin et au Ghana. L'Éthiopie a fait le choix d'une implication forte du secteur privé pour procéder à la création rapide de RMC afin d'assurer une réactivité aux opportunités de formation. Le Ghana a fait de même pour les secteurs liés à l'apprentissage.

Sur le plan de la stratégie d'implantation, le Rwanda et l'Éthiopie particulièrement, ont fait le choix d'une orientation politique claire et stratégique de généralisation de l'APC dès le départ au lieu de procéder par « projets pilotes », ce qui a permis d'avancer à un rythme plus homogène par la suite. En contrepartie, les cinq autres pays ont misé sur une approche d'expérimentation, ce qui semble freiner la généralisation. L'étude a permis d'établir le constat suivant : le fait que les pays qui ont décidé de commencer par une phase pilote dans un nombre limité d'établissements, en raison de la fragmentation des interventions, a eu pour conséquence d'entraver un déploiement rapide et effectif par la suite.

Concernant les difficultés observées à l'implantation de l'APC, la majorité des personnes rencontrées semblent partager l'opinion que ce n'est pas l'APC en soi qui est le problème, mais bien les stratégies et la méthodologie d'implantation pas assez adaptées aux contextes social et économique, souvent limitatifs, du continent africain. Des disparités et des déficiences en termes d'infrastructures et d'équipements ont été observées dans l'ensemble des pays visités, limitant la mise en œuvre de l'APC. Toutefois, malgré ces conditions d'apprentissage limitées, les formateurs des établissements de formation, œuvrant exclusivement selon l'APC, privilégient une pédagogie active. Sauf à de rares exceptions, tels que dans l'apprentissage traditionnel rénové au Bénin, la présence du secteur privé demeure toujours timide et en deçà des attentes.

La gestion centralisée misant uniquement sur une approche descendante semble provoquer un sentiment d'imposition de la démarche et ainsi limiter le réel engagement des acteurs. Même dans les pays dans lesquels l'APC est présente sur tout le territoire national, la gestion de la plupart des établissements de formation demeure centralisée au niveau des structures étatiques. La veille sectorielle (lorsqu'elle existe), la gestion de l'ingénierie (par exemple en Éthiopie, au Rwanda ou au Maroc qui est toujours centralisée) ou encore la gestion de la certification des apprenants sont aussi centralisées et n'offrent que peu de latitude aux établissements de formation. Certaines exceptions aux constats précédents existent, à savoir les centres sectoriels de formation professionnelle (BTP, agroalimentaire, etc.) au Sénégal ou encore les instituts à gestion déléguée et les Centre de formation par apprentissage au Maroc ou les CoS (Centres of Specialisation) en Afrique du Sud, jouissent d'une autonomie au niveau local. Ces exemples impliquent le secteur privé, notamment les branches sectorielles, dans la gestion des établissements.



Dans les sept pays visités, la lenteur à entreprendre une régulation du système d'EFTP (veille sectorielle des emplois et suivi de l'insertion des formés) a été observée. Malgré les efforts réalisés dans ce domaine, l'implication du secteur privé demeure encore limitée, en particulier dans l'évaluation des compétences. Le faible leadership politique est un autre frein majeur empêchant de définir l'APC comme stratégie prioritaire au développement de l'EFTP et freinant la mise en place d'un cadre juridique et réglementaire (loi, décret) et d'un financement conséquent. Bien que l'apport financier des PTFs soit louable et qu'il faille reconnaître l'importance de leur contribution pour la mise en place de l'APC, cet appui s'avère parfois un obstacle à une mise en application adaptée au contexte du pays du fait d'approches projet donnant peu de flexibilité d'action aux États. En outre, la dépendance vis-à-vis des PTFs engendre trop souvent un sous financement étatique de l'EFTP. De plus, le manque d'adaptation de l'APC à l'environnement socioéconomique des pays ou aux aspects culturels inhérents à la formation ainsi que la sous-évaluation des changements engendrés par sa mise en œuvre (le temps imparti à la production des référentiels, la lourdeur liée à la gestion de leur production, les coûts liés à leur production, etc.) sont les derniers freins identifiés dans la majorité des pays visités.

Sur la base de ces observations, différents points d'inflexions ont été identifiés. La prise de conscience collective des difficultés sociales et économiques rencontrées par la jeunesse est nécessaire et doit se lier à une volonté politique réelle du pays d'implanter l'APC sur l'ensemble de son territoire. Une vision claire, forte et stratégique de son plan de développement socioéconomique ralliant les PTFs doit être établie, tout en ne sous-estimant pas l'envergure des changements fondamentaux engendrés par l'APC et en prenant en compte les attentes réelles des secteurs public et privé. Il est dès lors fondamental d'avoir une compréhension des fondements et de l'esprit de l'approche, y compris ses principes et ses valeurs pour choisir la procédure d'implantation (expérimentation préalable ou déploiement direct) la plus adéquate, adaptée aux procédures et réalités du pays.

Les recommandations sont rassemblées autour de différentes thématiques : la vision de l'Etat quant à l'importance de la mise en œuvre de l'APC, la gouvernance de l'EFTP, les modalités d'implantation et de contextualisation de l'APC, la communication, la sensibilisation et l'approche participative et le renforcement des capacités. Il apparaît important de souligner que certaines recommandations ou pistes d'actions sont interreliées, puisque la mise en œuvre réussie de l'APC est multifactorielle.

# 1. CONTEXTE

L'étude relative à la contextualisation et à l'adaptation de l'approche par les compétences (APC) dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) dans sept pays d'Afrique est présentée suite à un travail d'analyse des résultats d'entrevues, de recherches documentaires et de concertations d'une équipe de travail<sup>1</sup>, composée d'experts et de consultants de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) et de l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO à travers son bureau pour l'Afrique à Dakar (IIPE-UNESCO Dakar), impliquée dans sa réalisation.

Ce rapport présente, dans sa première partie, l'aspect général de l'étude, les objectifs, les raisons ayant orienté le choix des pays, de même que la méthodologie de sa mise en œuvre.

Dans sa seconde partie, le rapport s'oriente plus particulièrement sur l'implantation de l'APC pour l'EFTP, et ce, en présentant les résultats de l'étude, en faisant le point sur le degré de mise en œuvre, les bonnes pratiques observées, les freins et les obstacles rencontrés de même que les points d'inflexion identifiés lors de l'analyse des informations recueillies. La troisième partie du rapport propose des recommandations, des pistes d'action et des mesures d'accompagnement retenues par les responsables de l'étude sur la base des analyses et des observations.

## A. Objectifs de l'étude

Le mouvement de l'approche par les compétences, désignée par l'acronyme APC, s'est imposé dans les pays du Nord tels que la Belgique, la Suisse ou le Canada (Québec) dans toutes les sphères de formation technique et professionnelle, ainsi que sur le continent africain. La définition du terme compétence ne fait pas l'unanimité. Pour certains, la compétence désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de performance, pour d'autres, elle désigne un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. L'élaboration des programmes de formation s'est peu à peu formalisée, dans de nombreux pays notamment anglophones et germanophones, en reposant, explicitement ou implicitement, sur la philosophie et les principes aujourd'hui associés à l'APC.

A partir des années 1990, favorisée par les coopérations bi- et multilatérales, l'APC fut diffusée dans les pays du Sud. L'historique plus détaillé de la mise en œuvre de cette nouvelle approche est présenté à la section 2) de ce rapport. Notons qu'en 2009, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) publiait un répertoire de six guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'APC en formation professionnelle<sup>2</sup>. Ces six guides décrivent chaque étape de l'ingénierie de formation selon l'APC, et ce, de l'analyse sectorielle à l'élaboration de la chaîne complète des référentiels et guides d'appui. La conception de ces ouvrages de référence, ayant impliqué plusieurs experts de la Francophonie, dont des représentants de l'Afrique, a permis à la plupart des pays d'Afrique francophone d'entamer une réflexion au regard d'une transition possible de l'approche pédagogique par objectifs (PPO) vers une approche d'apprentissage centrée sur les compétences (APC).

Près de dix ans plus tard (au début de l'année 2020), la plupart des pays d'Afrique francophone ayant engagé une réforme de leur politique publique de formation professionnelle ont adopté l'APC comme axe pédagogique. Pour ce faire, en s'inspirant parfois des Guides produits par l'OIF, certains ont élaboré leur propre guide méthodologique de l'ingénierie APC (par exemple le Maroc et le Sénégal) ou ont adopté directement la méthodologie des guides de l'OIF avec peu d'adaptation, tel que c'est le cas en Côte d'Ivoire.

1. L'équipe de travail est identifiée à l'Annexe-4

2. [http://mediatheque.francophonie.org/IMG/pdf/guide\\_presentation.pdf](http://mediatheque.francophonie.org/IMG/pdf/guide_presentation.pdf)

Certains pays, ayant été accompagnés par d'autres partenaires techniques et financiers (PTFs) telle que la coopération allemande (GIZ) pour mettre en œuvre leur réforme éducative, ont pu s'appuyer sur une méthode APC simplifiée telle que le DACUM (Develop A Curriculum ou Developing A Curriculum) comme au Togo, au Mali ou au Burkina.

Pour ce qui est des pays de l'Afrique non francophone, beaucoup d'entre eux ont également engagé une réforme de leur politique d'enseignement technique et de formation professionnelle au cours des deux dernières décennies. Les modalités de la méthodologie d'APC retenue sont inspirées des PTFs qui ont accompagné les pays dans leurs réflexions. Par exemple, c'est le cas du Rwanda, qui s'est aussi basé sur le DACUM.

Quelle que soit la méthodologie retenue, autant pour les pays francophones que non francophones, les principes de base sont les mêmes et reposent sur une plus grande implication du secteur économique dans la définition de l'offre de formation et des compétences qu'elle propose.

Au regard de cette implantation d'une vingtaine d'années de l'APC dans de nombreux pays du continent africain, le bureau de Dakar pour l'Afrique de l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO (IIPÉ-UNESCO Dakar) et l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF) de l'OIF ont lancé cette étude conjointe relative à la contextualisation et à la mise en œuvre de l'APC dans 7 pays d'Afrique. Rappelons que l'IFEF appuie de nombreux pays d'Afrique dans la mise en œuvre de programmes de formation et dans le déploiement de leurs dispositifs d'enseignement technique et de formation professionnelle, et que l'IIPÉ-UNESCO Dakar appuie l'analyse, la planification, la gestion et le pilotage des politiques et dispositifs de formation professionnelle.

**L'objectif de l'étude consiste à identifier, d'une part, les bonnes pratiques et à examiner comment celles-ci peuvent être utilisées dans d'autres contextes / pays souhaitant rendre plus performante l'APC dans leurs dispositifs d'EFTP, et, d'autre part, les difficultés rencontrées dans l'introduction et/ou la pérennisation de la mise en place de l'APC.** Une attention particulière est donnée à l'identification des points d'inflexion (positifs ou négatifs), à savoir les moments/éléments charnières qui font avancer ou bloquent le processus d'implantation de l'APC, afin d'en tirer les leçons apprises. Au regard de ces conclusions, l'étude formule des recommandations susceptibles d'aider à une meilleure adaptation de l'APC aux contextes des pays d'Afrique et de leurs réalités.

L'objectif de cette étude n'est pas de dresser une classification des pays, en misant sur un niveau de performance ou de comparaison ou de déterminer le succès de l'un ou l'échec de l'autre. Elle a pour finalité d'aider les pays à mener une réflexion analytique et stratégique dans leur mise en œuvre de l'APC, quel qu'en soit le niveau d'intégration. Finalement, en raison des variables contextuelles, des temps de démarrage et du niveau d'avancement hétérogène de la mise en œuvre de l'APC dans les sept pays retenus, il s'avère impossible et non souhaitable d'établir des comparaisons entre pays, de même qu'une classification qui aurait peu de pertinence.

## B. Choix des pays

L'hétérogénéité dans l'implantation de l'APC et la diversité des changements de paradigmes qu'elle entraîne ont été deux paramètres clés dans le choix des pays à visiter. Certains pays ont fondé leur APC sur le modèle des guides de l'OIF, sur des modèles anglo-saxons ou germaniques, d'autres ont adapté ces guides et modèles aux spécificités locales. Par ailleurs, certains pays ont misé sur une APC modulaire dont la certification est validée par les entreprises, alors que d'autres confiaient l'intégralité de la certification au secteur privé. De plus, sachant que l'introduction de l'APC sur le continent africain a été grandement influencée par l'appui offert par les PTFs, la prise en compte de cette variable est non négligeable sur le plan de l'orientation prise et de ses résultats sur le terrain.

Le développement du tissu économique et social est un paramètre clé à prendre en compte, sachant que l'APC repose fortement sur la participation du secteur productif privé. En conséquence, le niveau du développement économique a été pris en compte dans le choix des pays, afin d'avoir une analyse juste de l'implication des instances privées et de leur engagement vis-à-vis des structures étatiques.

Finalement, l'implantation dans les pays francophones étant différente de celle des pays influencés par les pratiques non francophones, il s'est avéré aussi important de choisir des pays francophones, mais aussi des pays non francophones (et non exclusivement anglophones), tout en accordant une attention particulière à la répartition géographique des pays sur le continent africain, de même qu'à leur accessibilité et niveau sécuritaire et de stabilité au moment de la réalisation des missions de terrain.

Considérant cette multiplicité de variables, tout en maintenant un nombre réaliste de pays, en termes de temps et de budget pour réaliser l'étude, l'IPE-UNESCO Dakar et l'IFE ont donc arrêté leur choix sur des pays d'Afrique francophones et non francophones qui sont : l'Afrique du Sud, le Bénin, l'Éthiopie, le Ghana, le Maroc, le Rwanda et le Sénégal.

## C. Méthodologie de mise en œuvre de l'étude

En fonction des pays, de l'hétérogénéité rencontrée au niveau des structures et des intervenants impliqués dans la mise en œuvre de l'APC, de la richesse des expériences présentes en termes d'APC, les missions terrain ont duré entre 1 et 2 semaines. Le nombre d'entrevues a varié d'une dizaine à plus d'une vingtaine selon les temps de présence sur le terrain. Ces consultations ont impliqué toutes les parties prenantes : les ministères en charge de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP), les ministères sectoriels ayant des dispositifs de formation professionnelle (FP), les établissements de formation (publics et privés) ayant adopté l'APC, les partenaires techniques et financiers, les partenaires sociaux, notamment les syndicats patronaux et les branches professionnelles, de même que les formateurs et les apprenants.

Faisant suite à chacune de ces missions terrain, complétées par des recherches documentaires, un rapport pays prenant en compte les mêmes composantes que le présent rapport de synthèse a été produit. En conséquence, le travail de mutualisation et l'approche multidisciplinaire ont été valorisés pour la rédaction du rapport de l'étude et pour l'ensemble du travail amorcé en novembre 2018.

## i. Analyse critique et interprétation des données recueillies dans les pays

Tel que déjà mentionné, l'ensemble des paradigmes et des pratiques rencontrés lors des missions de terrain s'est avéré une richesse, mais également un défi quant à la convergence des constats et des conclusions à retenir ainsi que des recommandations à présenter.

La première phase du traitement a ciblé le regroupement des informations et a permis de dégager des constats par pays. Ce tri et ce classement d'informations ont été complétés sur la base des thèmes retenus dans l'outil de collecte d'informations, soit le guide d'entretien, tel que présenté à l'annexe 1. Le tableau présenté s'est transformé en une grille de compilation. Les thèmes retenus dans ce tableau (guide) sont les mêmes que ceux retrouvés dans les TDR qui ont servi au cadrage de l'analyse :

1. l'historique et le contexte institutionnel de l'introduction de l'APC ;
2. les processus d'analyse des emplois et d'analyse des potentiels économiques dans les pays ;
3. les processus APC d'élaboration des analyses de situation de travail (AST), référentiels métier-compétences, référentiels de formation et référentiels d'évaluation ;
4. le degré de mise en œuvre des programmes selon l'APC ;
5. la formation des formateurs à la pédagogie APC ;
6. la création d'un cadre de certification en lien avec les métiers ;
7. l'impact de l'APC sur la qualité des produits EFTP.

Outre l'utilisation de la grille de compilation, le travail d'analyse s'est aussi basé sur les critères retenus pour juger du degré d'implantation et de généralisation de l'APC des pays étudiés en se reposant sur les points de réussite et d'échec rencontrés. Ces critères sont présentés à l'annexe 3. Ce premier niveau d'analyse a été le fondement sur lequel s'est appuyé la rédaction du rapport pays, qui, par la suite, s'est transformé en une analyse plus approfondie et holistique menant à la rédaction du rapport de synthèse des sept pays visités.

Le processus d'analyse retenu a été le même pour les deux niveaux de rapports produits. Une fois les données regroupées, des constats ont émergé presque spontanément. Chacun des 7 thèmes a été également subdivisé en sous-thèmes qui ont permis de fragmenter les perspectives de l'analyse et d'affiner les recommandations émises. Une fois chaque thème analysé et les constats établis, il a été possible de conclure que certains de ces constats pouvaient s'enrichir mutuellement et ainsi permettre de tirer des conclusions plus globales sur l'ensemble de l'étude.

## ii. Limites de l'étude

En examinant la contextualisation et l'adaptation de l'APC au sein de sept pays d'Afrique, la présente étude apporte un caractère innovant et une analyse globale unique pour autant de pays. La plupart des documents de référence consultés ne proposent qu'une analyse d'un pays ou de quelques pays voisins (ex : Éthiopie, Kenya, Tanzanie) possédant des similitudes sur le plan de l'intervention ou encore sur

l'impact de l'assistance d'un PTF. En se basant sur un échantillon limité de pays en termes de nombre, mais représentatif de par sa diversité, cette étude peut ambitionner d'émettre des recommandations et conclusions qui, ainsi formulées, pourraient faire écho aux problématiques et défis vécus dans d'autres pays et nourrir leurs réflexions et stratégies d'actions.

Mis à part pour le Sénégal, la planification des missions de terrain s'est faite à distance et l'organisation reposait principalement soit sur des points focaux désignés par le ministre en charge de l'EFTP, soit sur les bureaux régionaux de l'UNESCO ou soit par l'IFEF, via les réseaux de contacts mis à contribution au sein des ministères en charge de l'EFTP.

Chaque entrevue a débuté par une présentation de l'objectif de l'étude afin de bien cadrer la nature de l'information recherchée et éviter que les répondants pensent qu'il s'agissait d'une évaluation ou d'une étude comparative. C'est pourquoi, il importe de rappeler ici que les recommandations qui seront émises dans le présent rapport ne le sont pas dans un but comparatif, mais plutôt pour soutenir une réflexion analytique en documentant de bonnes pratiques ou encore en présentant de réels défis relatifs à la mise en application de l'APC.

Autre élément constaté lors des entrevues terrain, la définition associée au terme « compétence » est variable, parfois selon la personne rencontrée et parfois selon le pays. Le biais aussi occasionné par les différences de la langue ou la maîtrise de celle-ci (français ou anglais) peuvent aussi avoir eu des impacts sur la définition. En raison des variantes présentes sur le plan de l'interprétation, cette étude a donc fondé son analyse sur les grands principes de l'APC, afin d'éviter de se cloisonner dans des débats de terminologie. Par contre, ces divergences d'interprétation de la notion de « compétence » ont également induit une limite ou une orientation de la collecte de l'information.

Du point de vue des résultats de l'étude, les conclusions et les recommandations pourront bénéficier à de nombreux autres pays ou même à ceux ayant fait partie de l'étude qui souhaitent actualiser leurs pratiques et s'inspirer d'un partage de pratiques expérimentées dans un autre contexte. Les éléments présentés dans ce rapport permettront – c'est notre souhait et notre volonté - à ces pays d'éviter les écueils vécus par certains pays et de faciliter la recherche de solutions et de bonnes pratiques observées. Cela pourra aider à influencer sur les orientations futures et les réformes des politiques publiques de formation professionnelle et d'enseignement technique.

## 2. HISTORIQUE ET CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'INTRODUCTION DE L'APC

A partir de la fin de la 2e guerre mondiale, l'économie mondiale s'est développée. La formation rapide d'apprentis ou encore de professionnels pour des métiers donnés (directement en milieu de travail) a permis d'insérer un nombre important de jeunes (principalement des hommes) sur le marché du travail. Dans le contexte nord-américain, cette période d'effervescence s'est caractérisée par la création de nombreuses écoles professionnelles, qui, à l'époque, bien que n'ayant pas le prestige des écoles classiques ou des universités, permettaient de développer les compétences d'une importante partie de la main d'œuvre ouvrière et professionnelle. Sans réellement le savoir, les fondements de l'APC, soit la formation adaptée aux besoins du marché du travail et impliquant celui-ci étaient mis en application.

Par ailleurs, selon Boutin (2004)<sup>3</sup>, le courant de l'APC, du moins dans sa version initiale, est issue du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a investi le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue opposée à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers (fondateurs de la psychologie humaniste) ont été les chefs de file. Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation, d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes de formation professionnelle selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences. En définitive, l'élaboration des programmes de formation reposant sur la philosophie et les principes de l'APC telle que nous la connaissons aujourd'hui s'est peu à peu formalisée vers les années 1980.

Les changements officiels de paradigmes connus au cours des quatre dernières décennies sont le fruit de nombreuses réformes scolaires obéissant, dans un premier temps, à des visées politiques mais également à des pressions sociales au regard de la nécessité d'insérer les formés. De plus, les modèles traditionnels de formation étaient de plus en plus ébranlés par des considérations d'ordre humaniste, soutenant une plus grande liberté de l'apprenant et une implication plus grande dans son processus d'apprentissage. En conséquence, les États souhaitaient d'une part, mettre en place des dispositifs de formation fondés sur des résultats attendus (notamment par le secteur économique), mesurables et quantifiables et, d'autre part, respecter le rythme d'apprentissage des élèves selon les prescriptions du constructivisme et du socioconstructivisme. Pour répondre à ce dogme, le curriculum scolaire de la formation professionnelle devait donc être repensé et ne plus uniquement reposer sur des matières, mais bien sur des compétences à développer en réponse aux attentes des employeurs qui viennent d'entrer dans une nouvelle ère de compétitivité, en raison notamment de la mondialisation qui émergeait à partir des années 1980.

Parallèlement à ces grands changements dans les pays du Nord, les pays du Sud ont continué à utiliser la pédagogie en cours avant les années 60, fondée sur une pédagogie par objectifs (PPO). En raison d'une insertion à l'emploi peu satisfaisante, notamment d'un nombre de jeunes de plus en plus important, mais aussi d'une inadéquation de l'offre de formation avec les besoins exprimés par les employeurs, plusieurs pays du Sud ont commencé à s'intéresser à l'APC. Cette approche devait leur permettre d'obtenir de meilleurs résultats en termes d'insertion professionnelle en améliorant l'adéquation formation-emploi.

3. <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm#>

À l'aube des années 2000, stimulée par les coopérations bi- et multilatérale, l'APC s'est diffusée dans les pays d'Afrique. Près de vingt ans plus tard, la plupart des pays d'Afrique ayant engagé une réforme de leur politique publique de formation professionnelle ont adopté l'APC comme axe pédagogique.

Dans le but d'illustrer plus concrètement les modalités de cette introduction et le contexte dans lequel le tout s'est réalisé, l'expérience des sept pays étudiés est présentée selon l'ordre chronologique d'apparition de l'APC, que ce soit à titre officiel ou par l'entremise d'expériences pilotes.

## Éthiopie

En s'appuyant sur une forte volonté politique et l'appui des PTFs, l'Éthiopie a réalisé une réforme importante sur les plans social, économique et éducatif. A ces réformes, s'est ajoutée une forte décentralisation des décisions et des financements au niveau des régions qui a été facilitée par le fédéralisme de sa structure politique. Après des épisodes de crises alimentaires récurrentes et de pauvreté, l'Éthiopie est reconnue aujourd'hui pour sa croissance économique rapide qui en fait l'un des pays les plus dynamiques en Afrique.

Appelée *outcome competency approach* (OCA) ou *competency based approach* (CBA), **l'APC a été introduite en Éthiopie, avant le début des années 2000** et a été implantée intensivement à partir des années 2005-2006. La grande réforme de l'éducation a été le déclencheur du choix de l'APC, et ce, en raison d'une volonté accrue de l'État d'intégrer les entreprises et de contrer les problèmes de chômage chronique. L'introduction de l'APC s'est principalement réalisée sous l'impulsion de PTFs, entre autres la coopération allemande - « Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit » (GIZ) - qui apporte un appui important pour la structuration de la Formation Professionnelle et Technique (FPT) en Éthiopie. Outre l'Allemagne, d'autres pays ont contribué (Singapour, Chine, Japon, Australie, Cuba, Corée, Italie, etc.) à la mise en œuvre de l'APC.

Le changement de paradigme réalisé par l'Éthiopie s'est traduit par une production de 645 référentiels métier-compétences (RMC) représentant l'ensemble des métiers répertoriés en Éthiopie. Pour ce faire, l'Éthiopie s'est appuyée entre autres sur le modèle global de Singapour pour le cadre de qualifications, de l'Australie pour les contenus des RMC et du modèle allemand pour l'introduction de l'alternance dans les modalités de formation (*cooperative training*). Cette première étape a permis le développement d'un modèle d'APC éthiopien auquel toutes les coopérations bi- et multilatérales se sont adaptées. Sous-jacente à la mise en œuvre de l'APC, c'est surtout la volonté d'impliquer fortement le secteur privé qui a orienté la décision de l'Éthiopie de l'adopter.

Dans sa vision initiale, le gouvernement souhaite que l'EFTP soit entièrement géré par le secteur privé d'ici 2025<sup>4</sup>. La Federal TVET Agency (FTA), sous l'égide du Ministère de l'Éducation, gère la mise en œuvre de la politique d'offre de formation professionnelle. L'agence est responsable de transmettre aux établissements de formation les RMC et les référentiels d'évaluation. La responsabilité de l'élaboration des référentiels de formation est délocalisée au sein des établissements de formation.

En conclusion, l'Éthiopie a instauré un partenariat public-privé fort au niveau de l'étape du RMC. L'étape du référentiel d'évaluation finale reste au niveau central de l'Etat alors que l'élaboration du référentiel de formation est confiée aux établissements de formation et/ou aux régions.

4. Federal TVET Agency, Ethiopian Renaissance and TVET Reform at a Glance. Addis Ababa, 2014. 24 p.



## Sénégal

Au cours des années 1990, de grandes réflexions ont été entamées par le Sénégal : la qualité de la formation devait augmenter l'employabilité de tous les jeunes, y compris ceux ayant effectué de longues années d'études. Suite aux Assises de la formation professionnelle organisées par l'OIF à Bamako en 1998, le Sénégal a organisé en 2001, des assises nationales de l'enseignement technique et la formation professionnelle, qui grâce aux recommandations formulées à Bamako, l'ont conduit vers une réforme en profondeur du système d'EFTP. Ces mêmes assises ont conduit, en 2002 à la création d'un Ministère en charge de la formation professionnelle. Accompagné par la Coopération française et par la Banque mondiale, la réforme a permis la mise en place du Fonds de développement de la formation professionnelle.

**Les premières expérimentations de l'APC au Sénégal remontent à plus de 15 ans via différentes interventions des PTFs** (coopérations bilatérales canadienne, française, belge et luxembourgeoise), au **début des années 2000**. En s'engageant dans cette voie, le Sénégal décide de faire de l'APC le fondement de sa réforme éducative afin de soutenir une meilleure adéquation formation-emploi et l'amélioration de la qualité de la formation destinée à une population composée à 70 % de jeunes de moins de 25 ans. Bien que l'expérimentation de l'APC débute en 2003, les premières versions de la loi d'orientation spécifique sont élaborées en 2006 par un comité tripartite Etat-Patronat-Syndicat. Même si, de 2000 à 2005, ces versions sont parfois disparates et morcelées, différentes interventions ont permis de mettre en place graduellement des projets d'envergure en APC par les PTFs.

En 2015, la Loi d'orientation de la formation professionnelle et technique est adoptée et décrète formellement que l'APC est la méthodologie appliquée au Sénégal. Les recommandations des Assises de l'Éducation de la Formation de 2014 ont réitéré les mêmes recommandations que celles retenues au début des années 2000 et ont définitivement consacré l'option d'implanter l'APC. Au moment de réaliser l'étude au Sénégal en janvier 2019, les interlocuteurs parlaient toujours "*d'expérimentation de l'APC*", bien que des initiatives (formelles et informelles) existent depuis près de 20 ans.

Le Ministère de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et de l'Artisanat (MEFPA) gère toute la formation professionnelle : apprentissage, valorisation des acquis de l'expérience et accompagnement des apprentis. En conclusion, le Sénégal a développé des filières de formation professionnelle avec l'APC tout en gardant d'autres ou les mêmes en PPO. Le déploiement de l'APC peut dépendre en partie des moyens humains et financiers mis à disposition, que ce soit sur financement interne comme sur financement extérieur.

## Ghana

La mission de l'EFTP au Ghana est de contribuer au développement d'une main-d'œuvre qualifiée en liant le système éducatif aux besoins de l'économie, afin de donner aux jeunes les compétences nécessaires pour améliorer leur employabilité. L'évolution de l'EFTP au Ghana est influencée par la demande croissante des entreprises pour plus d'éducation et de formation post-fondamentales. Le Ghana est un pays riche en matières premières, notamment en minerais et depuis 2010, après la découverte du vaste champ pétrolier de Jubilee, la production de pétrole est devenue le 2<sup>d</sup> poste d'exportation après l'or. Néanmoins, son économie demeure essentiellement basée sur l'agriculture tout en soutenant le développement du tissu industriel.

Devant l'importance du développement économique et des besoins en matière de formation, **l'idée d'introduire l'APC au Ghana est née en 2000**. Avant cette date, seule la pédagogie PPO ou « outcome based training » était de mise. Tout comme le Sénégal, **la mise en place de l'APC date d'une vingtaine d'années**. En 2004, la « Technical and Vocational Education and Training (TVET) policy » introduit officiellement le « Competency-based Training » (CBT) dans le système en s'inspirant du modèle développé par le Botswana. En 2006, le système d'EFTP reçoit l'appui de l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA) pour une phase pilote de 5 ans.

Sous la tutelle du Ministère de l'Éducation, le dispositif d'EFTP au Ghana est géré principalement par le Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET). Celui-ci a été créé en 2006 pour gérer la formation professionnelle au niveau national. C'est l'organe de standardisation, de régulation et de supervision des activités de formation professionnelle dans les institutions publiques et privées d'EFTP.

En 2012, le Ministère décide d'harmoniser la CBT ainsi que le cadre de certification/ qualification. Avec la collaboration des industriels, des normes métiers sont élaborées, de nouveaux curricula sont développés et des actions de formation sont organisées notamment avec les maîtres artisans du secteur informel. Depuis 2012, le COTVET, comme stipulé par le « Législation Instrument LI 2195 », a pour mandat de servir les institutions relevant de 12 ministères différents ; son conseil d'administration est co-présidé par le Ministère de l'Éducation et le Ministère des Sciences, de la Technologie et de l'Innovation.

En conclusion, après une phase d'expérimentation, le Ghana a développé, depuis une dizaine d'année, des partenariats publics-privés pour élaborer des référentiels de métier-compétences et mettre en œuvre des programmes de formation construits selon l'APC mais n'a pas généralisé l'APC à l'ensemble du système EFTP : les programmes CBT / APC ne concernent qu'un faible pourcentage d'établissements d'EFTP, cinq filières de formation et majoritairement les deux premiers niveaux de certification (« proficiency » 1 et 2).

## Bénin

L'économie du Bénin est fortement tributaire de son commerce informel de réexportation et de transit avec le Nigéria, qui représente environ 20% de son PIB, et de l'agriculture. Le pays s'est doté en 1998 d'une politique nationale visant à promouvoir et à développer la formation professionnelle et l'apprentissage. Dans les stratégies à mettre en œuvre pour la réussite de cette politique, le développement de la formation professionnelle continue à occuper une place importante. S'appuyant sur la politique nationale, l'adoption de la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en **2001** a abouti à la création d'un Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP). Dès lors, le choix d'une approche s'est imposé dans la mise en œuvre de la Politique Nationale de Formation Professionnelle Continue et celle de la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (REFTP), soit l'APC. **La présence de l'APC au Bénin date donc d'une vingtaine d'années**.

Un des axes stratégiques majeurs de cette politique, datant de 2001, est le développement et la modernisation de la formation par apprentissage réalisée par les maîtres artisans dans leurs entreprises (ateliers). Pour développer et moderniser la formation par apprentissage dans le secteur de l'artisanat, les autorités nationales ont été confrontées à l'absence de réglementation et de normalisation des métiers du

secteur de l'artisanat. Les pratiques différaient d'une entreprise à une autre, d'une ville à une autre. Les maîtres artisans qui formaient les jeunes ne répondaient à aucune qualification officielle. La décision de développer et de moderniser la formation dans les entreprises artisanales constituait ainsi une réponse pour satisfaire la demande sociale, d'une part, et la demande économique, d'autre part.

Pour opérationnaliser ce choix, le METFP a bénéficié d'un co-financement de la coopération suisse au Bénin et de l'appui technique de la fondation Swisscontact. Cette dernière, en accord avec la Direction de la formation et de la qualification professionnelle (DFQP) a expérimenté, à partir de 2003, la méthodologie DACUM pour développer les outils de formation.

En conclusion, le Bénin a expérimenté l'APC d'abord dans le secteur de l'artisanat en implantant le DACUM pour améliorer l'apprentissage traditionnel. Ce faisant, un partenariat s'est développé entre les représentants des artisans et l'Etat pour que les apprentis reçoivent une formation dite duale.

## Maroc

A partir des années 80, la 2e crise mondiale du pétrole et une sécheresse sévère font connaître au Maroc un ralentissement économique qui provoque une montée du chômage des jeunes. Au début des années 2000, conscient de la faible adéquation formation-emploi, l'organe de coordination des politiques publiques en matière d'EFTP décide d'introduire l'APC avec un appui canadien ainsi que la formation par alternance avec l'appui de l'Allemagne.

Dans ce contexte, entre 2003 et 2009, le ministère en charge de la Formation Professionnelle, avec un appui méthodologique canadien, a initié une phase d'expérimentation de l'APC dans 7 établissements de formation opérant dans les secteurs de l'agriculture, du tourisme, du textile, des technologies de l'information et de la communication (TIC), des industries métallurgiques, de la mécanique - électromécanique et de l'artisanat.

Parallèlement, des PTFs tels que l'Union européenne (UE) à travers le Projet Meda II, l'Agence Française de Développement (AFD), la GIZ et la « United States Agency for International Development » (USAID), ont apporté un appui dans différents secteurs (agriculture, tourisme, artisanat, TIC, ...) à la construction d'établissements de formation, à l'achat d'équipements mais aussi à l'élaboration de programmes et à la formation de formateurs en matière d'APC. De 2009 à 2012, l'analyse de cette première expérimentation a abouti à initier une nouvelle collaboration avec le Canada autour d'un programme intitulé REAPC (Réforme de l'Education par le biais de l'APC).

Aujourd'hui, l'APC est appliquée aux trois modes de formation professionnelle existants – le résidentiel, l'alternance et l'apprentissage - dont les deux premiers sont gérés par l'Office pour la formation professionnelle et la promotion du travail (OFPPT) qui forment 90% des jeunes. Le Département de la formation professionnelle (DFP) du Ministère, en partenariat avec les entreprises, assure le suivi de l'apprentissage. L'APC s'étend également à la formation professionnelle privée : les centres privés reçoivent leur accréditation du DFP s'ils fournissent la preuve de l'utilisation de l'APC dans le développement de leurs programmes.

L'APC est déployée à l'ensemble des filières de formation : tous les programmes dispensés sont conçus ou revus avec l'APC. Cependant, en particulier pour les modes de formation en résidentiel et en alternance, la pédagogie associée à l'APC et le modèle d'évaluation des compétences mêlent encore PPO et APC. Avec l'ouverture prochaine de l'Institut de formation des formateurs (INFFP), le Département de la formation professionnelle vise l'intensification de la formation des formateurs et des tuteurs en entreprise pour s'assurer de leur appropriation de l'APC. Au niveau de l'évaluation, l'acquisition des compétences est encore effectuée sous forme de notation sur 20. Enfin, le partenariat public-privé pour assurer l'adéquation formation-emploi est réel et fort pour certains centres de formation « les Instituts à Gestion Déléguée (IGD) » et les Centres de formation par apprentissage dont la gestion est confiée aux professionnels. Ce partenariat est d'une intensité moyenne à faible au sein du dispositif géré par l'OFPPT : l'Etat est le principal donneur d'ordre alors même que l'OFPPT est financé par la taxe de formation professionnelle payée par les entreprises.

## Rwanda

La politique de la formation professionnelle est conçue pour répondre à la stratégie de développement économique de l'Etat rwandais : développer une économie du savoir et une forte industrialisation afin d'en faire un pays à haut revenu d'ici 2050. Un autre point important de cette stratégie est d'encourager l'auto-entreprenariat et ce, en raison de l'arrivée importante de jeunes sur le marché du travail qu'il faut insérer en attendant que l'économie s'industrialise et se spécialise sur des secteurs à forte plus-value. Cette stratégie est également le fruit d'une réflexion menée après le génocide de 1994 : améliorer l'éducation et le niveau de vie font partie des lignes directrices fortes dans la Vision 2050 du gouvernement.

Dans la politique de formation professionnelle et technique du Ministère de l'éducation publiée en avril 2008, l'APC est retenue comme démarche pour adapter l'offre de formation à la demande du marché du travail. **L'APC est présente au Rwanda depuis une douzaine d'années, bien que les programmes selon l'APC n'ont pas été implantés avant 2015.** En ce sens, le document de politique pour l'EFTP (2015) mise sur l'APC pour soutenir le développement socio-économique du Rwanda et l'adéquation de l'EFTP aux besoins des entreprises.

L'adéquation entre l'offre de formation professionnelle et les besoins en emplois de l'économie commence à être assurée par le Labor Market Information System (système digital d'information sur le marché du travail). Cette cohérence devrait permettre d'ici 2024 un taux d'insertion professionnelle de 80% des diplômés de l'EFTP. Sous la tutelle du Ministère de l'éducation (MINEDUC), la formation professionnelle est gérée par deux institutions : d'une part, la Workforce Development Authority (WDA) qui a la charge de valider et d'assurer la qualité de la formation professionnelle et le Rwanda Polytechnic (RP) qui met en œuvre l'EFTP.

La gouvernance et le pilotage du système d'EFTP sont assurés par l'Etat (WDA et RP). Les entreprises interviennent principalement à trois niveaux : d'une part, le Rwanda Development Board, soit la fédération des employeurs, organise les études sur les besoins en emplois et leurs projections. Les 13 Sector Skills Council (SSC – Comité des branches sectorielles) relaient les besoins en compétences par secteur et participent à l'élaboration des AST et des RMC, clés de voute du processus APC. Enfin, les entreprises assurent l'accueil des apprenants en stage de la formation initiale et les formateurs pendant leur formation continue.

En conclusion, le Rwanda a implanté et diffusé l'APC dans son dispositif d'EFTP en se basant sur un partenariat public-privé pour les deux premières étapes de l'APC : la connaissance des besoins en emplois et l'élaboration des référentiels métier-compétences. L'opérationnalisation des programmes est assurée par l'Etat.

## Afrique du Sud

Durant la période de l'Apartheid, la formation professionnelle destinée exclusivement à la population blanche se basait sur un système d'apprentissage dual, géré par des établissements de formation qui avaient été créés à l'initiative des entreprises. La fin de l'Apartheid a marqué l'introduction de l'accès à l'éducation pour tous. Il s'en est suivi une longue période de transition passant par une modification de l'ancien système. Graduellement, le monde économique et celui de l'EFTP se sont éloignés. Les initiatives actuelles restructurent le dispositif de formation vers une meilleure prise en compte des besoins des entreprises.

Le système d'EFTP est passé d'une offre de services ciblant une partie très limitée des jeunes (pendant la période d'Apartheid) à une massification de l'offre visant l'ensemble de la population. Cette ouverture vers un nombre accru d'apprenants ne s'est pas traduite par une augmentation proportionnelle du budget. Pour aller vers plus d'efficacité, le pays a mis en place une réforme de l'EFTP prévue pour 2011-2016 puis étendue jusqu'en 2020. En 2013, un Livre Blanc (White Paper) a encouragé le développement des Partenariats Public-Privé (PPP) au sein des Collèges et des centres d'EFTP.

L'EFTP présente une diversité de types de formations et d'apprentissages qui sont apparus au fur et à mesure de l'histoire récente du pays. Au lieu de se substituer l'un à l'autre, ces types de formation se sont superposés tel un millefeuille, rendant l'offre et les parcours de formation particulièrement complexes et peu lisibles.

Pour les deux principales filières de formation, le National Technical Education (Nated) et le National Certificate Vocational (NCV) et pour l'enseignement technique de base (Technical High School) financés par l'Etat, l'APC n'est pas la méthodologie retenue. Pour deux des filières restantes (Unit Standard Learnership et Dual System Pilot, pour cette dernière, sous l'impulsion des coopérations allemande et suisse), qui sont destinées à une minorité de jeunes, l'APC est appliquée. Dans le cas des Dual System Pilot (appelés Centre of Specialisation – CoS), les 13 métiers ciblés ont été sélectionnés sur la base d'un plan de développement d'envergure du pays réalisé en 2012. **Au bout du compte, seuls les deux derniers types de formation suivent une approche APC effective, et ce, uniquement depuis sa mise en œuvre en 2012 (soit depuis moins de 10 ans).** Si les CoS apportent un réel espoir de redresser la qualité de l'EFTP, d'y intégrer l'APC de façon efficace, il est prématuré de tirer des conclusions car, en 2019, ils n'en étaient qu'au stade de la phase test.

# 3. RESULTATS DE L'ETUDE

## A. Degré d'avancement de la mise en œuvre de l'APC

L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable : rarement une approche méthodologique aura suscité autant de réactions dans les ministères en charge de l'EFTP, dans les secteurs publics (ministères et structures connexes à ceux responsables de l'EFTP) et dans le secteur de l'économie. À l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans certains pays occidentaux (Canada / Québec, Suisse, Belgique, Allemagne, etc.). Tout se déroule actuellement selon cette voie unique pour rendre compte de la trajectoire de l'apprenant, de son entrée dans le système de la formation à son insertion professionnelle.

Les premières expérimentations en APC dans les pays étudiés remontent à plus ou près de 20 ans accompagnés par les PTFs (coopérations bilatérales canadienne, française, belge, allemande, suisse, australienne, luxembourgeoise, japonaise, etc.). Globalement, il est aussi observé dans chacun de pays que ces différentes interventions ont été souvent disparates et morcelées, travaillant en parallèle et non de façon harmonisée et unifiée, laissant alors place à des différences en termes méthodologiques ou encore de terminologie, de même qu'à des phases d'inactivité.

De plus, il apparaît clairement que l'effet de levier à l'implantation de l'APC repose souvent sur un appui conséquent des PTFs, dans un premier temps avec l'accord du pays mais pas sur une impulsion intrinsèque directe du pays. En conséquence, l'implantation de l'APC est souvent considérée, dans sa phase initiale, comme une "expérience pilote", visant à être déployée graduellement dans l'ensemble du dispositif de formation. L'étude a permis de constater que les pays qui ont décidé de commencer par une phase pilote ne s'approprient pas rapidement et intégralement l'approche. Ceci a pour effet de créer des distinctions inter-centres, inter-secteurs et inter-régions. Globalement, cette approche d'introduction progressive de l'APC engendre parfois des résistances ou des divergences méthodologiques pour sa généralisation.

**Les approches et stratégies de mise en œuvre des programmes selon l'APC** sont variables entre les 7 pays étudiés. Une grande différence peut être notée sur le plan de l'approche, soit le choix dès le départ de la généralisation ou le choix initial de procéder par expérience pilote. Deux pays, le Rwanda et l'Éthiopie ont fait le choix d'une implantation généralisée initiale, alors qu'une approche progressive et soutenue par l'expérimentation a été observée dans 5 des 7 pays étudiés, soit l'Afrique du sud, le Bénin, le Maroc, le Sénégal et le Ghana. Le choix de l'implantation par projets pilotes semble provoquer des différences au niveau sectoriel et/ou territorial et/ou des établissements de formation, et ce, en raison de la fragmentation des interventions, en particulier des PTFs, selon des orientations qui leur sont propres. À titre d'exemples, nous pouvons citer les différences observées dans les régions du Nord et du Centre du Sénégal en comparaison à la région de Dakar : l'APC a été implantée dans le Nord et le Centre grâce à l'appui d'un PTF, avec l'accord des autorités nationales alors que la région de Dakar utilise les programmes en PPO. La situation est similaire au Ghana : les partenaires ont centré leurs interventions sur certaines institutions et n'ont touché que cinq filières de formation.

Toujours en référence aux disparités notées antérieurement, il convient aussi de préciser que pour les établissements de formation ces disparités peuvent être présentes au sein d'une même région : certains établissements de formation ont été appuyés par des PTFs au niveau des infrastructures et des ressources matérielles, alors que d'autres n'ont pu compter que sur l'appui étatique. Cependant, sur le plan des déficiences au niveau des infrastructures et de l'équipement, le constat s'applique aux 7 pays. Les visites de terrain ont permis d'observer de grandes disparités (par exemple en Éthiopie), alors que l'APC est mise en œuvre sur tout le territoire et la stratégie d'implantation a misé sur une généralisation dès le départ. De plus, outre la disparité régionale/sectorielle/institutionnelle de l'approche pilote, une autre conséquence est à noter : une plus grande lenteur dans le processus de généralisation de l'APC. Par contre, l'approche misant sur l'implantation expérientielle n'empêche pas la réalisation de grands pas dans la mise en place d'un cadre propice à la généralisation, telle que cela a pu être constaté au Maroc ainsi qu'au Rwanda. Également, le Bénin a misé sur le renouvellement de son système d'apprentissage traditionnel (un modèle particulier d'application de l'APC).

A la situation rencontrée dans les pays pour lesquels l'application de l'APC n'est toujours pas généralisée, plusieurs établissements de formation opèrent en mode hybride : ils proposent des programmes en APC (dont l'implantation est appuyée par les PTFs) en parallèle avec d'autres programmes en pédagogie par objectifs (PPO). Dans certains cas, bien que la mise en œuvre de tous nouveaux programmes selon l'APC soit devenue une contrainte légale, du fait des équipements et matériels absents, l'établissement de formation démarre ses activités encore avec des programmes basés sur la PPO.

Élément très positif pour les établissements de formation œuvrant exclusivement selon l'APC, les échanges réalisés avec les gestionnaires, les formateurs et les apprenants démontrent que la formation des intervenants (gestionnaires et formateurs) leur a permis de bien intégrer les principes de l'APC et qu'ils sont déterminés et engagés à la mettre en œuvre. Ils privilégient une approche participative des apprenants, valorisent le travail collaboratif des formateurs ainsi que leur formation continue (ou encore des nouveaux recrutés). Pour ce qui est de **l'environnement d'apprentissage**, tous les efforts sont déployés pour qu'il s'inspire du monde professionnel, bien qu'il soit difficile pour plusieurs établissements de formation d'avoir une cohérence parfaite en raison de la désuétude des infrastructures et du manque de ressources financières et matérielles. Les apprentissages s'imprégnant du monde professionnel sont donc encore trop souvent réalisés lors des stages ou en soutenant une approche d'alternance travail-étude.

**La dynamique partenariale** demeure toujours limitée avec les entreprises/le secteur privé, et ce, même dans les pays où l'implantation est généralisée. Bien que des conventions et des cadres partenariaux existent, l'implication du secteur privé demeure un défi dans le processus de conception des programmes, d'implication dans l'offre de formation (dans certains cas) et la certification ou d'engagement pour l'accueil en stage, en alternance ou en apprentissage (apprenants ou formateurs- dans le cas du Rwanda). Sauf de rares exceptions, tels que dans l'apprentissage traditionnel rénové au Bénin, les CoS en Afrique du Sud, les centres sectoriels au Sénégal ou les IGD et l'apprentissage au Maroc, la présence du secteur privé demeure toujours timide et en deçà des attentes.

L'hétérogénéité de l'application du dispositif de qualité de la mise en œuvre de l'APC est aussi observée. Souvent, celui-ci ne prend pas en compte une vision holistique de la gestion de l'établissement de formation ou encore les paramètres de qualité sur lesquels repose l'APC (retour des formateurs en milieu de travail pour leur développement professionnel, présence du secteur privé pour l'évaluation des apprenants, etc.). Les paramètres du système qualité reposent sur une approche plus administrative de gestion de l'établissement de formation (contrôle des feuilles de présence, des horaires, des mesures d'hygiène des espaces, etc.). La fréquence des visites, des audits et des interventions d'appui sont variables notamment en raison des moyens techniques et financiers qui y sont alloués. En conséquence, les établissements de formation en zone rurale sont bien souvent lésés en comparaison avec ceux présents dans les zones urbaines. En résumé, **entre les ambitions visées par les structures en charge de l'assurance qualité et les moyens réellement mis en place, il semble exister un réel écart.**

L'autonomie des établissements de formation est incontournable en termes de mise en œuvre de l'APC et fait l'objet de discussions et de réflexions depuis quelques années dans certains pays, bien que son opérationnalisation semble tarder. Même dans les pays dans lesquels l'APC est présente sur l'étendue nationale, la gestion de la plupart des établissements de formation demeure centralisée au niveau des structures étatiques. Il en est souvent de même pour la veille sectorielle (lorsqu'elle existe) nécessaire à la planification des programmes de formation, la gestion de l'ingénierie (par exemple en Éthiopie, au Maroc et au Rwanda qui est toujours centralisée) ou encore la gestion de la certification des apprenants qui n'offre que peu de latitude aux établissements de formation. Certaines exceptions sont intéressantes à noter, soit la présence d'établissements de formation impliquant le secteur privé, notamment les branches sectorielles, dans la gestion. Il est ici possible de penser aux centres sectoriels de formation professionnelle (BTP, agroalimentaire, mécanique, etc.) présents au Sénégal ou encore aux instituts à gestion déléguée au Maroc. Il existe alors une plus grande souplesse et une réactivité accrue de réponse aux besoins émanant du secteur privé.

Par contre, qu'il s'agisse des établissements de formation régis par une gestion étatique centralisée ou encore ceux misant sur une gestion impliquant le secteur privé, une autonomie est présente pour la prestation de services réglementés, de la vente de formation continue ou sur le plan pédagogique de l'élaboration du référentiel de formation (exemples de l'Éthiopie et des lycées techniques au Sénégal) puisque ces derniers ne nécessitent pas de validation que ce soit de l'État ou du secteur privé.

En conséquence, tel que présenté dans les paragraphes précédents ainsi que dans les annexes – 1) et 3), les thèmes sur lesquels repose l'étude, de même que les critères d'analyse des différentes pratiques observées dans les pays en matière d'implantation et de généralisation de l'APC sont multifactoriels (évaluation selon l'APC, formation des formateurs en APC, élaboration de programmes selon l'ingénierie APC, loi ou décret cadrant le choix de la méthodologie APC, financement de l'État versus celui des PTFs, gouvernance du système - implication ou non du secteur privé, etc.) et reposent sur des constats globaux. Dans une seconde étape, (tableau 1), il est présenté un bref état des lieux par pays en fonction du niveau de généralisation sur le territoire ou encore du nombre de programmes élaborés en proportion de ceux disponibles, et ce, en fonction du facteur "temps" investi pour l'atteinte du niveau d'implantation rencontré. Rappelons ici que les informations présentées n'ont pas pour objectif de comparer les pays et de les évaluer, mais uniquement de présenter les constats qui nourriront les recommandations et conclusions retenues ultérieurement. En conséquence, l'ordre de présentation des pays suit un ordre alphabétique.



**Tableau -1 – Synthèse des principales observations en matière d’implantation et de généralisation de l’APC**

Pays	Principales observations
<b>Afrique du Sud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Degré de mise en œuvre des programmes selon l’APC limité ;</li> <li>• Deux principaux programmes, Nated et NCV, sont peu souvent adaptés et peu en phase avec les besoins du terrain ;</li> <li>• Les filières « Unit Standard Learnership et Dual System Pilot » suivent l’APC depuis 2012 (moins de 10 ans) ;</li> <li>• Les CoS (13 métiers sélectionnés sur la base d’un plan de développement d’envergure - 2012) sont au stade de la phase test en 2019.</li> </ul>
<b>Bénin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 2016, finalisation de l’élaboration des chartes de compétences pour 24 métiers ;</li> <li>• 13 de ces 24 métiers sont dans l’apprentissage de type dual et débouchent sur le Certificat de Qualification Professionnelle (CQP).</li> <li>• Pour les 13 métiers certifiés CQP, la révision de curricula a été effectuée avec la méthode DACUM.</li> <li>• En 2019, il existait, 46 matrices pour 46 métiers menant au Certificat de Qualification aux Métiers (CQM) ;</li> <li>• Le CQM a uniformisé sur le plan national la certification des apprentis formés de manière traditionnelle auprès d’un artisan.</li> </ul>
<b>Éthiopie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 25 ans, l’EFTP a adopté l’APC et a valorisé l’intégration des entreprises/employeurs dans l’élaboration des compétences ;</li> <li>• En 2019, l’APC est entièrement généralisée (675 RMC disponibles, environ 200 référentiels de formation enseignés, 21 000 formateurs d’EFTP formés à l’APC et plus de 1 500 établissements de formation offrent tous leurs programmes en APC) ;</li> <li>• La transition vers l’APC est complète pour la formation initiale et continue et pour tous les établissements de formation (responsabilité du Ministère de l’Éducation ou des Ministères sectoriels).</li> </ul>
<b>Ghana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantation de l’APC démarrée en 2006 par une phase pilote qui n’a touché que 5 filières de formation et les 2 premiers niveaux de certification ;</li> <li>• En 2012, la législation stipule la généralisation de l’APC, mais les mesures d’opérationnalisation n’ont pas suivi cette décision ;</li> <li>• Avec l’appui de l’Allemagne avec le Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), on enregistre un élargissement du champ d’implantation de l’APC pour l’apprentissage et une plus grande vitesse d’action (7/10 régions du Ghana utilisent l’APC pour l’apprentissage) ;</li> <li>• Selon le COTVET, sur 288 établissements publics et 290 établissements privés d’EFTP, seuls 92 établissements d’EFTP dont 25 publics sont accrédités pour le CBT (16 % des établissements au total dont 4 % sont publics).</li> </ul>

<p><b>Maroc</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Maroc a connu une phase d'expérimentation de l'APC entre 2003 et 2009. Une méthodologie de l'approche APC est formalisée (plusieurs guides sont élaborés) et reconnue comme référence en 2009 sous la forme d'un décret.</li> <li>• Depuis, une phase de déploiement a été mise en œuvre. Tous les acteurs et les établissements de formation professionnelle sont tenus de suivre la même démarche d'opérationnalisation de l'APC.</li> <li>• Parmi les 347 filières de formation, les 160 programmes de formation professionnelle initiale ont été mis à jour.</li> <li>• Pour l'ensemble des filières de formation dispensées en résidentiel, alternance ou apprentissage dans le cadre de l'EFTP initiale les programmes APC ont été élaborés mais leur implantation rencontre encore des difficultés notamment au niveau de l'évaluation/certification ;</li> <li>• Les filières de formation par apprentissage adaptent l'APC plus souplesment en raison de la forte autonomie des centres de formation majoritairement privés qui doivent faire la preuve de l'application de l'APC pour obtenir leur accréditation et bénéficier des subventions de l'Etat.</li> <li>• L'APC a également été implantée dans les Ministères sectoriels du tourisme, de l'agriculture et de la pêche - avec, pour l'agriculture, un taux de déploiement de l'ordre de 70%.</li> <li>• Une loi-cadre votée en 2019 institutionnalise l'APC dans toutes les sections de l'enseignement y compris l'EFTP.</li> <li>• Pour renforcer le partenariat public-privé, les autorités marocaines ont mis en chantier le développement d'instituts à gestion déléguée (IGD). Neuf IGD sont actuellement fonctionnels et leur gestion est confiée aux professionnels dans le cadre d'une convention de gestion déléguée conclues entre l'Etat et les sociétés de gestion créées par les associations professionnelles des secteurs. Dans le cadre de cette approche, les IGD agissent pleinement dans l'esprit de l'APC.</li> </ul>
<p><b>Rwanda</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environ 10 ans ont été nécessaires au Rwanda pour réformer le processus de mise en œuvre de l'EFTP;</li> <li>• Le Rwanda a implanté l'APC et l'a généralisée dans tous les centres pour les niveaux 5 à 7 du CNQ ;</li> <li>• Les niveaux 6 et 7 sont programmés à partir de 2020 ;</li> <li>• Depuis 2015, 146 programmes de formation professionnelle ont été révisés et élaborés selon l'APC ;</li> <li>• Sur les 4 499 formateurs de l'EFTP en 2019, 1 600 ont été formés ;</li> <li>• En 2019, 97 144 jeunes (56% de garçons, 44% de filles), étaient inscrits dans 360 centres de formation professionnelle publics ou privés dans un cursus visant 12 secteurs économiques.</li> </ul>
<p><b>Sénégal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 2015, la Loi d'orientation de la formation professionnelle et technique est adoptée et retient formellement l'APC ;</li> <li>• En 2019, une multitude de programmes est toujours offerte en PPO ;</li> <li>• Pour l'année scolaire 2015-2016, le MEFPA reconnaît la présence de 384 établissements de formation (107 publics et 277 privés).</li> <li>• Selon le Répertoire des offres de Formation professionnelle et technique en APC (2017), 67 programmes en APC dont 52 de niveaux Certificat de spécialité (CS) à BTS offerts dans les Centres de formation professionnelle (CFP) et Lycées, (6 CS, 20 CAP, 5 BEP, 6 BT, 6 BTS), de 6 de niveaux III à V offerts par le Centre de Formation aux Métiers Portuaires et à la Logistique (CFMPL), de 2 Certificat d'aptitude à l'enseignement d'Économie familiale et sociale (CAEEFS), de 2 Certification d'aptitude à l'enseignement professionnel (CAEP) et 5 Baccalauréats techniques.</li> <li>• Morcellement territorial, sectoriel ou financier des initiatives d'implantation de l'APC selon les zones d'intervention des PTFs ou encore en fonction de certains secteurs économiques (ex : agriculture, mines, mécanique...);</li> <li>• Différences d'implantation régionale ou au niveau des établissements de formation (mode hybride - APC et PPO) ;</li> <li>• L'actualisation des programmes déjà élaborés en APC est difficile en raison du manque de ressources allouées.</li> </ul>

## B. Bonnes pratiques observées

Le courant de pensées, influencé par l'APC, insiste sur la nécessité d'accorder à l'apprenant la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage et de susciter des réflexions approfondies de la part des formateurs, des gestionnaires de la pédagogie (et des établissements de formation), de même que, de façon plus globale, sur la manière de gérer le système de formation. En dépit des lacunes et des défis qui seront présentés dans la section suivante, il faut souligner que des efforts considérables ont été entrepris afin d'améliorer la qualité de la formation.

De nombreux débats ont été lancés sur l'importance de donner un rôle actif au secteur économique privé pour l'élaboration des contenus de formation, l'accueil des stagiaires mais également pour appuyer la gouvernance des structures de formation publique. Les efforts enregistrés au sein des sept pays pour impliquer le secteur économique démontrent une prise de conscience importante au regard de l'APC sur le plan de la gestion de la formation. Enfin, ces débats et implications du secteur privé ont sensibilisé davantage les acteurs (formateurs, personnels des établissements de formation, etc.) à l'importance de leur rôle dans la société.

Au niveau de l'ingénierie de formation, la notion de compétence a pris un essor remarquable puisqu'elle est utilisée lors de la conception du bilan de compétences des employés dans le monde du travail, et qu'elle l'est aussi lors de la conception du RMC dans celui de la formation selon l'APC. Ces RMC dressent une liste de compétences qui servent de socle de référence des systèmes éducatifs et assure le premier pas vers une meilleure adéquation entre l'offre de formation et les besoins des entreprises.

Globalement, grâce à la mise en œuvre de l'APC, une dynamique s'est créée entre les dispositifs de la formation professionnelle et le secteur économique privé. Cette collaboration s'est renforcée et a favorisé la reconnaissance des compétences par les employeurs et l'ouverture à la gestion des établissements de formation publics déléguée au secteur privé.

Cette partie du rapport fait le bilan des bonnes pratiques observées au sein des sept pays, et ce, indépendamment de leur degré d'avancement dans la mise en œuvre de l'APC. Il sera aussi question des variables intrinsèques et extrinsèques au système d'EFTP, comme il le sera présenté dans la section suivante (d. freins et obstacles rencontrés pour la mise en œuvre) qui ont impacté le déploiement de l'APC.

## Bilan

- **L'implication des entreprises au niveau local dans l'élaboration/l'actualisation/la contextualisation des contenus de formation favorise une collaboration de proximité avec les établissements de formation.** Ceci permet de faciliter le lien du secteur éducatif avec celui de l'emploi, c'est-à-dire la détermination des besoins de main d'œuvre des entreprises locales, leur responsabilisation pour l'accueil des stagiaires ou encore, l'offre accrue de prestations de formation continue en réponse aux exigences de l'évolution du marché de l'emploi. Ceci contribue directement à l'amélioration des compétences des apprenants formés, de même qu'à l'accroissement de la qualité du système éducatif, deux résultats préconisés par l'APC.

Les Center of Specialisation (CoS) responsables de la formation professionnelle duale en Afrique du Sud, tout comme les Instituts à Gestion Déléguée (IGD) au Maroc ou encore les Centres sectoriels de formation professionnelle au Sénégal sont des exemples valorisant cette dynamique partenariale et laissant une place importante au secteur privé. Les CoS ont relancé une réelle dynamique de collaboration entre le secteur privé et l'EFTP notamment dans l'élaboration des programmes de formation, l'alternance théorie /pratique, la certification sur la base d'épreuves intégrées évaluées par le secteur privé ou encore l'offre flexible et rapide de formation.

Pour mieux prendre en charge les formations nécessaires à un accès aux emplois dans les secteurs stratégiques ou porteurs, le Sénégal a mis en place des Centres sectoriels de formation professionnelle. Ces centres sectoriels sont gérés dans le cadre d'un partenariat public-privé (PPP) et les contenus de formations sont précisés par les branches professionnelles (bâtiment et travaux publics ou BTP, agroalimentaire, métiers portuaires, machinisme agricole, etc.) et les « clusters » ou réseaux sectoriels de formation, composés de plusieurs établissements et administrés par un conseil d'administration présidé par le secteur privé (clusters tourisme, horticulture et aviculture).

- **L'identification de solutions pérennes pour la mise en œuvre d'une APC durable dans le temps et abordable financièrement.** Un défi rencontré par les pays lors de la mise en œuvre de l'APC est l'investissement important nécessaire à la réhabilitation des infrastructures et à l'achat des équipements dédiés à la formation. La mise à niveau et la professionnalisation de l'apprentissage traditionnel pour en faire un apprentissage traditionnel "rénové" est une voie intéressante pour faire face à ces défis financier et structurel. En choisissant d'investir dans les ateliers des artisans et donc en misant sur des acquis en place (un certain niveau d'équipements et de matériels déjà existant), de même que des connaissances et des compétences déjà acquises chez les maîtres-artisans, la mise en application de l'APC s'est faite plus aisément sur les plans financier et technique.

Le Bénin a misé sur un système d'apprentissage déjà en place, tout en le renouvelant et en le professionnalisant pour lui assurer une crédibilité additionnelle. Le pays a ainsi minimisé les impacts d'un changement de paradigme imposé par l'APC (l'apprentissage traditionnel ayant plusieurs valeurs communes à l'APC – approche pratique, pragmatique, demandant l'implication de l'apprenant/apprenti, etc.). De plus, en valorisant l'apprentissage, une réconciliation sur le plan culturel et social du secteur éducatif et du secteur privé s'est développée, ce qui n'est pas à minimiser dans la mise en œuvre de l'APC.

En parallèle, l'intérêt porté par le Ghana envers la professionnalisation de son système d'apprentissage laisse comprendre que ce choix repose sur des paradigmes similaires à ceux retenus par le Bénin. Au Ghana, l'implantation de l'APC a connu davantage de succès dans la formation par apprentissage, succès démontré par une grande implication des maîtres artisans devenus maîtres d'apprentissage. L'apprentissage (proficiency level 1 and level 2) est clairement illustré dans le cadre national de certification (CNC) de l'EFTP. L'APC a largement contribué au développement de ce mode de formation et à sa reconnaissance.

- **La réactivité aux opportunités de formation par la création rapide de RMC reposant sur une implication forte du secteur privé.** En misant sur cette approche, ceci permet aux pays de structurer rapidement leurs secteurs économiques, d'orienter les compétences recherchées en fonction des priorités économiques et du marché de l'emploi. La logique est d'arrimer rapidement les secteurs éducatifs à l'emploi en développant les RMC, clé de voute du système APC sur lesquels reposent les référentiels de formation. Les efforts sont concentrés sur la production des RMC à un niveau central (en impliquant le secteur privé), avant de déléguer la poursuite du développement au niveau institutionnel.

L'Éthiopie a fait ce choix, en focalisant le partenariat avec les entreprises sur l'élaboration des RMC. En misant sur cette approche, le pays a structuré une dizaine de secteurs économiques et fait preuve d'une grande productivité : 675 RMC étaient disponibles en 2019. L'élaboration des programmes est confiée aux niveaux régional et local. Ceci permet une plus grande déconcentration.

Pour le Ghana, par l'entremise de l'apprentissage, l'APC a été la méthodologie de base pour la définition des standards professionnels et pour l'implication des acteurs économiques dans le développement des parcours de formation. Le Ghana a misé sur la structuration du secteur privé, notamment informel, et de son organisation en associations, afin de lui permettre de jouer son rôle dans la détermination des compétences recherchées.

- **Une orientation politique claire et stratégique de généralisation de l'APC au lieu de procéder par « projets pilotes ».** Bien que cela n'exempte pas les difficultés financières, institutionnelles et organisationnelles, miser sur une généralisation dès le départ, facilite un déploiement plus homogène de l'APC. En outre, les PTFs coordonnent davantage leurs interventions autour de cette stratégie. La fragmentation territoriale et sectorielle est réduite. L'approche pilote semble induire une implantation de l'APC à deux vitesses, et ce, autant sur le plan régional, qu'au sein d'une même région voire d'un même établissement de formation. De plus, dans un contexte de "projets pilotes", il s'avère plus difficile de développer une articulation structurée et complémentaire des PTFs, puisqu'ils ne peuvent se rallier à une vision claire orientant la mise en œuvre de l'APC.

La généralisation de l'APC au Rwanda est le résultat d'une vision économique claire reposant sur une volonté de mettre en place un système permettant de développer les compétences recherchées par le marché de l'emploi. L'APC devenait l'outil pour atteindre ce résultat. Il aura fallu 10 ans au Rwanda pour généraliser l'APC sur l'ensemble de son territoire. En outre, le Rwanda a coordonné l'action des PTFs autour de sa vision, permettant de mener plusieurs chantiers de front : mise en place d'un partenariat avec les représentants économiques, développement des programmes, équipement et construction de centres, formation des formateurs.

L'Éthiopie a également été en mesure d'allier les PTFs autour d'une vision commune, ayant également choisi une généralisation de l'APC dès le départ. Cette première étape a permis de mettre en œuvre un modèle d'APC éthiopien auquel toutes les coopérations bi et multilatérales se sont adaptées. En conséquence, la méthodologie APC est uniformisée à l'ensemble du territoire, incluant tous les ministères sectoriels et non uniquement celui responsable de l'EFTP.

**Tableau – 2 – Synthèse des bonnes pratiques observées en matière de mise en œuvre de l’APC**

Bonnes pratiques observées	
<b>1</b>	La force du partenariat public-privé dans la mise en œuvre de l’APC soutient le développement de l’EFTP (co-financement, gestion déléguée des centres, définition des contenus et compétences) ;
<b>2</b>	L’implication du secteur privé au niveau local dans l’élaboration/l’actualisation/la contextualisation des contenus donne une flexibilité d’action non permise par une gestion uniquement centralisée ;
<b>3</b>	Le financement nécessaire à une mise en œuvre de qualité de l’APC est une responsabilité partagée entre le secteur public et le secteur privé ;
<b>4</b>	La pérennité de l’APC repose sur une mise en œuvre réaliste et contextualisée aux réalités et à l’environnement du pays, et ce, autant sur le plan des ressources matérielles que financières ;
<b>5</b>	Une vision politique claire cadrant la mise en œuvre de l’APC et soutenant sa généralisation dès le départ, au lieu de miser sur des expérimentations pilotes ;
<b>6</b>	La coordination des PTFs autour d’une stratégie d’EFTP précise et cohérente avec les axes prioritaires de développement économique ;
<b>7</b>	L’agilité de la méthodologie retenue ou encore la flexibilité des modalités de mise en œuvre de l’APC permet un déploiement plus rapide.

## C. Freins et obstacles rencontrés pour la mise en œuvre

### Généralités

Toute réforme et tout changement de méthodes ou de processus apportent son lot de tensions et d’inquiétudes. Par ailleurs, il ne faut pas non plus s’étonner du fait que les réformes avec l’APC des systèmes de formation professionnelle aient suscité de nombreuses critiques puisque certaines expériences n’ont pas été positives ou concluantes en particulier celles menées au niveau de l’éducation de base. Ainsi en 1990, de nouveaux programmes d’études basés sur l’APC ont été introduits dans l’éducation de base béninoise avec le soutien important de certains PTFs. Cette approche pédagogique a suscité et suscite encore d’intenses débats et de vives polémiques chez les formateurs et dans la sphère du système éducatif. Pourtant, l’APC appliquée dans la formation professionnelle vise une finalité de lien entre le marché du travail et l’insertion de l’apprenant. Dans l’enseignement primaire, il est indiqué de se questionner sur la pertinence d’une telle approche qui nécessite beaucoup de moyens et qui est discutable à partir du moment où cet enseignement vise les apprentissages de base<sup>5</sup>.

Au niveau de l’EFTP, les écueils n’ont pas manqué, notamment l’insuffisance de planification pour assurer la transition de la PPO à l’APC, le déficit de ressources humaines formées, les carences en ressources financières pour soutenir le changement, les exigences de résultats sur les formateurs et les établissements

5. Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert (2007)

de formation, les modalités et systèmes d'évaluation non adaptés à l'APC. Malgré ces constats, les acteurs de l'ETFP restent convaincus des retombées positives, des avantages et des résultats de l'APC qu'ils obtiennent malgré les obstacles et les défis rencontrés. Tous semblent partager l'opinion que ce n'est pas l'APC en soi qui est le problème, mais les moyens ou la méthodologie mise en place pour l'implanter pas toujours adaptée aux contextes social et économique du continent africain.

En conséquence, pour cette section du rapport, sont présentés les défis et les obstacles principalement rencontrés par les pays dans la mise en œuvre de l'APC. Dans le but d'éviter de comparer la mise en œuvre selon une expérimentation pilote versus le choix d'un déploiement général, il a été pris pour acquis que les obstacles et défis connus lors d'une expérience pilote seront directement liés à la généralisation de l'APC.

## Choix de l'approche d'implantation, de la stratégie de déploiement

Au sein des pays visités, des interrogations surgissent au regard des expériences pilotes qui se prolongent ou encore au regard de l'importance des ressources financières et matérielles nécessaires à la mise en œuvre de l'APC. Le diagnostic a montré que dans les pays qui tardent à généraliser l'APC, **le concept « d'expérience pilote » peut nourrir la résistance au changement**, et ce, en raison de la division que crée cette expérience au sein des différents acteurs de l'ETFP. De plus, la plupart des pays qui ont décidé de commencer par une expérience pilote n'ont pas mobilisé les ressources nécessaires pour entamer la généralisation et sont restés dépendants de l'accompagnement des PTFs. Dans les pays qui ont décidé d'aller vers une généralisation dès le départ, il semble que tous les acteurs (enseignants, décideurs, dirigeants, entreprises, etc.) se mobilisent pour surmonter les difficultés. Les distensions sont moins palpables, puisque tous peuvent adhérer à une vision commune de l'APC.

De plus, certains déplorent qu'il y ait **eu une sous-évaluation par l'Etat, des changements engendrés par la mise en œuvre de l'APC**. En ce sens, ils rejoignent les propos de Perrenoud (1998)<sup>6</sup> qui fait remarquer que « ce langage faussement familier (faisant référence à l'apprentissage et l'APC) conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation ».

Les expériences pilotes, de même que les initiatives réalisées par l'ensemble des États (et des PTFs qui les ont accompagnés) ont fait ressortir qu'une implantation réussie de l'APC reposait sur des moyens importants et sur un changement majeur de paradigmes dans la planification, la gestion de la formation, l'évaluation-certification et sa régulation (par l'entremise de l'insertion notamment). Par ailleurs, il est aussi à noter que ce changement de paradigme s'est confronté à une lourdeur bureaucratique et administrative (temps nécessaire pour changer une procédure ou implanter de nouvelles normes, etc.). Ainsi, certaines expériences pilotes n'ont pas été en mesure d'être généralisées puisque parce qu'elles sont pilotes, elles n'ont pas abordé toutes les étapes de transformation des systèmes de formation, et ce, après plus d'une décennie d'expérimentation (voir près de 2 décennies).

6. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_10.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_10.html)

## Lenteur dans la mise en place d'un système de régulation

Bien que les défis et les obstacles liés au manque de ressources, notamment financières, puissent être considérés comme les éléments majeurs sur lesquels reposent les blocages à la mise en œuvre de l'APC, il est proposé dans cette section un regard plus large sur l'ensemble des défis rencontrés. Certains d'entre eux sont communs à l'ensemble des pays, alors que d'autres sont propres à un ou à une minorité des pays. Mentionnons que bien que les sept pays concernés aient adopté l'APC, **la lenteur à entreprendre une régulation de leur système d'EFTP (veille sectorielle des emplois et suivi de l'insertion des formés) est un défi commun**. La gestion de leur système repose encore sur la gestion de l'offre de formation (nombre de programmes offerts, nombre d'apprenants formés, nombre de certifiés, etc.) et non sur l'insertion réelle des formés à titre d'indicateur de l'efficacité externe du système d'EFTP.

## L'évaluation des compétences reste un défi

**Autre défi commun, malgré les efforts réalisés dans ce domaine, l'implication du secteur privé dans l'évaluation des compétences demeure encore limitée. Les pratiques d'évaluation restent orientées sur la connaissance par manque de moyens financiers pour évaluer les compétences réelles des formés.** De plus, des carences sont présentes chez les formateurs, notamment sur le plan des compétences et de l'expérience pratique et technique en entreprise qui demeure limitée voire nulle. Ces défis sont directement en lien avec les critères présentés à l'Annexe-3, soit ceux utilisés pour juger du degré d'avancement de l'implantation de l'APC au sein des pays étudiés.

## Cadres réglementaire et juridique limités

**Un frein majeur : la décision politique traduite par la mise en place d'un cadre juridique et réglementaire (loi, décret) et un financement conséquent qui tardent à être effectifs.** Tous les pays ont, dans un premier temps, mis en place une politique nationale soutenant l'EFTP ou la reconnaissant officiellement comme moteur de développement social et économique. Dans la plupart des cas, ces politiques cadrent avec les réformes éducatives entamées depuis plus d'une décennie. Pour que l'EFTP réponde à la finalité de convertir des formés en travailleurs opérationnels (et non en chômeurs), l'APC s'est présentée comme LA solution. Les pays ont alors mis en place des lois proclamant l'APC comme la méthodologie retenue à titre d'outil d'opérationnalisation de la réforme.

**Un écart apparait entre l'existence de cette loi et sa mise en application réelle**, comme cela a pu être observé au Sénégal et au Ghana. Bien que la législation décrète formellement l'APC comme méthodologie retenue et appliquée à partir de 2012 pour le Ghana et en 2015 pour le Sénégal, les deux pays font face à une impossibilité d'étendre l'APC à l'ensemble de leur territoire, et ce, sur leur budget national. L'apport des PTFs demeure nécessaire, même après plusieurs années d'expérimentation. Cette difficulté d'extension nationale et de coordination de l'action des PTFs laisse à penser que l'un des principaux défis est ici lié à la volonté politique de faire de l'implantation de l'APC une priorité. **La mise en application de l'APC semble toujours dépendante de l'implication des PTFs et n'a pas fait l'objet d'un leadership transformationnel.** Une piste expliquant cette réalité est l'instabilité institutionnelle connue dans les Ministères de l'EFTP (changements de structure, inclusion des enseignements secondaires, changements d'appellation et des orientations stratégiques, etc.)



## Modèles de financement

L'apport financier de l'Etat pour la mise en œuvre de l'APC reste souvent le même qu'avant la réforme et n'est pas pris en compte dans l'indexation des budgets consentis aux ministères responsables d'opérationnaliser l'APC. La budgétisation tend toujours à se fonder sur les contraintes pratiques et logistiques spécifiques à la PPO qui exige moins de consommables, d'équipements et de matériels. Il en va de même pour l'orientation prise dans la gestion pédagogique qui reste plus traditionnelle que celle soutenue par l'APC. En conséquence, **les défis budgétaire et financier sont directement liés au défi préalable, celui d'une réelle reconnaissance par l'État dans l'implantation de l'APC comme prioritaire.** Malgré la promulgation des lois ou décrets, cela ne s'est pas traduit par un changement fondamental de paradigme de la part des décideurs et l'apport financier n'est pas corrélé. Cette limite est observée dans cinq des sept pays concernés par l'étude, si ce n'est du Rwanda et de l'Éthiopie qui ont été en mesure d'allouer à l'EFTP 14 % du budget de l'éducation en 2015<sup>7</sup> et pour le Rwanda de coordonner l'action des PTFs autour de sa vision.

La décision de mettre en œuvre l'APC dans les sept pays a, dans un premier temps, reposé sur un apport financier conséquent d'un ou de plusieurs PTFs. Que ce soit par l'entremise d'expériences pilotes, du soutien au développement de l'apprentissage (formation de type dual), du développement de nouvelles filières ciblées dans des secteurs d'activité en émergence (énergies vertes, industries extractives, etc.) ou encore selon une approche misant sur des zones économiquement défavorisées, le lancement de l'initiative s'est fait via l'accompagnement d'un PTF. **Bien que leur apport financier soit déterminant pour la mise en place de l'APC, cet appui s'avère parfois un obstacle à une mise en application adaptée au contexte du pays.**

L'approche des PTFs est principalement centrée sur des projets qui visent des cibles particulières, selon des paramètres précis (résultats attendus, indicateurs, domaine d'intervention, bénéficiaires, structures accueillant le partenariat, etc.). En conséquence, bien que le financement soit investi dans l'accompagnement à l'implantation de l'APC, cette implantation peut s'avérer morcelée géographiquement ou institutionnellement ou encore être répartie par phases qui retardent le déploiement national.

## Faiblesse des infrastructures et des équipements

La mise à niveau des infrastructures est un autre défi observé. Malgré la bonne volonté des équipes de gestion et pédagogiques des établissements de formation, le manque d'espace ou encore leur configuration limitent la mise en application de stratégies pédagogiques reposant sur l'APC. En ce sens, ce n'est pas un manque de connaissances de la part des formateurs, mais bien les limites du cadre infrastructurel qui sont en cause. En raison d'un nombre toujours croissant de jeunes qui accèdent à la formation, les ratios apprenants-formateurs sont en hausse de même que l'occupation de l'espace au sein des établissements de formation (par exemple – alternance des cohortes entre la matinée et la soirée pour accroître le nombre de jeunes formés). A nouveau, **la priorisation de la mise en œuvre de l'APC n'a pas été retenue ou a été diluée dans le flot des nombreuses priorités de l'État.**

7. Aperçu global de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels: défis actuels, tendances et recommandations. Rapport présenté à la 13<sup>e</sup> session du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), 2018.

## Harmonisation dans l'intervention des PTFs

**L'absence d'une vision claire et stratégique, visant à aligner et à coordonner l'action des PTFs dans l'implantation de l'APC, est un défi rencontré par de nombreux pays.** L'absence d'une concertation entre les PTF et entre celles-ci et l'Etat répartit les appuis sur une partie des objectifs nationaux avec un risque de redondance et de contradictions. L'effet est contreproductif sur le déploiement harmonisé de l'APC et encourt le risque de maintenir l'APC dans un état d'expérimentation perpétuel. Bien que les principes que le PTF préconise en APC soient les mêmes sur le plan global (AST, détermination des besoins des entreprises, chaîne de dérivation menant à la production des référentiels, etc.), il peut présenter des étapes additionnelles, des gabarits qui lui sont spécifiques ou encore une terminologie qui lui est propre (*par exemple : utilisation du développement de capacités au lieu de développement de compétences*) et provoquer des approches contradictoires, des malentendus et des incompréhensions.

Ces situations engendrent de lourdes et pesantes contraintes puisque les pays se doivent de les respecter pour bénéficier de l'accompagnement du PTF. En fonction des structures impliquées au sein du pays, des modèles différents de référentiels apparaissent ainsi que des comparatifs sur le plan méthodologique, relançant la question "qui possède la bonne méthodologie APC ?". Par ailleurs, la non coordination des actions des PTFs peut bénéficier à des structures différentes au sein d'un même ministère. Cette fragmentation contribue à l'hétérogénéité des actions des PTFs à leur non-complémentarité et la non mutualisation des ressources financières. Les PTFs prennent parfois l'initiative de créer une table de concertation, de se réunir et de travailler de façon harmonisée afin d'avoir des orientations plus stratégiques dans leur accompagnement.

Devant ce constat, il apparaît donc pertinent de faire à nouveau le lien avec l'engagement politique et l'accompagnement financier des PTFs. Si on se réfère aux exemples de l'Éthiopie et du Rwanda, ces pays ont été en mesure de déployer l'approche sur l'ensemble de leur territoire dès le début et à l'exemple du Maroc qui a décidé la généralisation après une phase pilote, bien qu'ils aient bénéficié de l'appui financier de PTFs (comme les quatre autres pays). **Cette réalité repose sur la capacité des pays à coordonner l'action des PTFs et sur le développement d'une vision claire et d'une ligne directrice et un leadership forts soutenant la mise en œuvre de l'APC.** Qui plus est, les ministères ou les structures en charge de l'EFTP ont également su imposer aux ministères sectoriels la mise en œuvre de l'APC, ce qui démontre également le poids décisionnel et d'influence qui a été légué à ces instances.

## Rigidité du modèle d'implantation de l'APC

**Un autre obstacle rencontré est celui lié au manque d'adaptation du modèle de référence pour l'implémentation de l'APC à l'environnement socioéconomique des pays ou aux aspects culturels inhérents à la formation.** Revenons ici à l'élément lié à la planification du changement imposé par l'APC : les adaptations peuvent s'avérer nombreuses, coûteuses et irréalistes si l'on tente d'importer du Nord, et de transposer tel quel, un système fonctionnel sans le contextualiser. Cette adaptation ou cette contextualisation facilite la réussite de l'implantation de l'APC et sa durabilité.

L'exemple du Bénin est intéressant. Le pays a misé sur l'introduction de l'APC via la refonte de son système d'apprentissage traditionnel. Face à un défi financier et structurel, ce pays a choisi d'investir dans les ateliers des artisans et de miser sur des acquis en place (un certain niveau d'équipements et de matériels déjà existant), de même que sur des connaissances et des compétences déjà acquises chez les maîtres-artisans. C'est en assurant une mise à niveau de ces ateliers (pour que les apprentis puissent y faire leur apprentissage selon les standards établis dans les référentiels), tout en professionnalisant les maîtres-artisans pour en faire des maîtres d'apprentissage (donc mise à niveau de leurs compétences techniques et pédagogiques) que la mise en application de l'APC s'est faite, en étant moins exigeante sur les plans financier et technique (en raison des acquis déjà présents et de la prise en compte des réalités locales).

Par ailleurs, le fait de miser sur un système d'apprentissage traditionnel déjà en place, tout en le renouvelant et en le professionnalisant pour lui assurer une crédibilité additionnelle, minimise les impacts d'un changement de paradigme imposé par l'APC (l'apprentissage traditionnel ayant plusieurs valeurs communes à l'APC – approche pratique, pragmatique, demandant l'implication de l'apprenant/apprenti, etc.). De plus, en valorisant l'apprentissage, c'est aussi une réconciliation tant en termes culturels que sociaux du secteur éducatif et du secteur privé. En conséquence, l'exemple du Bénin pour l'apprentissage rénové illustre une adaptation de l'implantation de l'APC. Ceci démontre **qu'une non contextualisation de la méthodologie de mise en œuvre de l'APC devient un obstacle majeur à une implantation réussie, mais plus encore à une pérennisation des acquis enregistrés lors des étapes d'expérimentation.**

Un constat peut être tiré de cette expérience : l'implantation de l'APC mise principalement sur l'application de normes ou encore de règles. En prenant appui sur des guides – documents de référence ou encore des méthodologies proposées, l'essence de l'APC a été oubliée. **Le manque de flexibilité ou la rigidité avec laquelle l'implantation s'est déroulée est un frein important à l'engagement, voire à la motivation des acteurs et de façon plus holistique, à la compréhension profonde des principes de l'APC.** En prenant en compte uniquement le séquençage des étapes et des procédures, le jugement et la compréhension du phénomène ont été atténués, limitant ainsi les initiatives et les innovations qui auraient pu faciliter la généralisation et la pérennisation de l'APC.

L'implantation de l'APC se résume pour de nombreux acteurs de l'EFTP à une phase de développement de matériels, de référentiels, de contenus et ce, en respectant des normes de développement précises et cadrées, édictées par les bailleurs. En conséquence, de nombreux efforts ont été investis sur le produit mais non sur l'importance de la compréhension des changements de paradigmes. **Le temps imparti à la production des référentiels, la lourdeur organisationnelle et les coûts liés à la gestion de leur production sont autant d'obstacles à l'avancement de l'implantation.** Les référentiels deviennent contraignants et difficiles à respecter pour les établissements qui doivent les mettre en œuvre. Il s'ensuit de nombreuses années d'expérimentation avec une méthode propre à chaque PTF ou chaque projet, difficilement déclinable à grande échelle.

## Engagement et responsabilisation du secteur privé

Par ailleurs, le rôle et l'engagement réel du secteur privé dans l'implantation de l'APC est un autre enjeu important. Les partenariats public-privé (PPP) sont souvent cités en exemple dans le contexte de mise en œuvre de l'APC, mais, dans les faits, **l'implication du secteur privé demeure timide** (sauf pour quelques exceptions). Le secteur privé s'implique principalement dans le processus d'ingénierie de formation et dans l'accueil de stagiaires ou de formateurs (pour la mise à niveau). Quelques exemples, tels que les IGD au Maroc, les CoS en Afrique du Sud ou encore les Instituts Supérieurs d'Enseignement Professionnel (ISEP) et les Centres sectoriels de formation professionnelle au Sénégal misent sur une forte implication du secteur privé, voire même une implication dans la gestion de l'offre de formation.

**La trop faible implication du secteur privé est un frein important au déploiement de l'APC : leur rôle trop peu actif dans la prise de décisions sur la gestion et la mise en œuvre de la politique d'EFTP empêche l'adéquation formation/emploi de se réaliser et d'une manière continue.** L'engagement du secteur privé vis-à-vis du secteur public nécessite une compréhension commune des deux secteurs et une responsabilisation bipartite. Les entreprises sont les premières à souhaiter une réponse rapide à leurs besoins en matière de main d'œuvre qualifiée, leur investissement réel (encore une fois sauf exception pour le Rwanda par exemple ou les exemples d'établissements de formation à gestion partagée au Sénégal et au Maroc) demeure limité. En effet le secteur privé ne s'attribue pas de responsabilité parce que les institutions publiques ne sont pas prêtes à déléguer/transférer une partie de leurs responsabilités et préfèrent garder la mainmise sur l'EFTP.

Parallèlement, le débat lié à la gestion partenariale des établissements de formation demeure d'actualité, notamment dans un contexte de gestion centralisée. Ce mode de gestion, donnant un pouvoir accru au secteur privé, a été critiqué par certains acteurs publics (directions ou services au sein des ministères) qui n'y voient pas de réels bénéfices en matière d'économie ou d'efficacité de gestion, sauf si ce n'est que de donner une plus grande accessibilité voire un pouvoir d'ingérence au secteur privé. Il ne serait qu'un moyen additionnel d'imposer une idéologie orientée vers le profit (notamment par la vente de services au détriment de la fonction éducative). De plus, l'autre élément observé repose sur les modalités d'implication du secteur privé (par exemple par l'entremise d'un conseil d'administration) et le pouvoir décisionnel accordé à celui-ci dans la gestion publique (par exemple, choix du personnel de direction de l'établissement de formation). Ces éléments indiquent que le partenariat public-privé au niveau des établissements doit se co-construire entre les acteurs du privé et du public.

Par ailleurs, la culture centralisée des institutions a limité les initiatives régionales et locales (sauf en Éthiopie et dans quelques établissements de formation dans les autres pays), et de ce fait, les conventions formelles entreprises-Etat sont limitées. L'implication du secteur privé dans les établissements de formation dépend d'une démarche volontariste des acteurs du centre et de ceux des entreprises.

Une variable significative de l'implication effective du secteur privé repose également sur la dynamique économique des régions et sur le leadership des établissements de formation. Beaucoup d'entreprises s'orientent vers les prestataires privés plutôt que vers les institutions publiques dans l'achat de services de formation sur mesure ou dans le recrutement de formés. Cette réticence persistante à l'égard du système public est due au fait que les programmes offerts dans les établissements publics sont souvent obsolètes. Le faible niveau des formateurs est également une variable qui réduit la confiance émise vis-à-vis du secteur éducatif public par le secteur privé.

Notons que la majorité des établissements de formation publics présents dans les pays couverts par cette étude souffrent toujours d'une insuffisance d'autonomie en termes de gestion budgétaire et de ressources humaines. En contrepartie, certaines expériences d'autonomisation telle que celle des *TVET Colleges* en Afrique du Sud ont leur corollaire. N'étant pas suivies et n'étant pas contraintes à une politique de reddition de comptes, le pouvoir d'initiative de ces établissements dépend du niveau d'implication et de détermination du chef d'établissement et de son équipe. Cela engendre des dynamiques de mise en œuvre disparates.

## Centralisation de la gestion

En relation avec la variable de la gouvernance, la gestion centralisée qui applique une approche descendante provoque **un sentiment d'imposition de la démarche**, avec comme conséquence, un faible engagement des acteurs. La centralisation (élaboration des référentiels, gestion du processus de certification, validation des référentiels produits, etc.) crée un fossé entre les objectifs centraux et les réalités du terrain. En conséquence, l'adhésion à la mise en œuvre de l'APC et son déploiement n'en sont que plus limités.

L'Éthiopie, Etat fédéral, a une approche intéressante : les entités territoriales régionales se sont réparties les tâches de l'opérationnalisation de l'APC. La décentralisation de l'élaboration des référentiels de formation par les établissements permet une plus grande adaptabilité de la formation en fonction des besoins rencontrés localement. Par contre, cette décentralisation entraîne une variance importante des contenus des programmes, et ce, en raison des niveaux de compétences entre les opérateurs. L'expertise et l'expérience des formateurs, de même que la diversité des équipements présents dans les établissements sont les principales explications de ces divergences.

Cette section se termine par la présentation d'un tableau résumant les dix principaux freins et obstacles mis en relief. L'ordre de présentation respecte l'ordre d'introduction dans le texte, et non le niveau d'importance qu'ils peuvent avoir pour la mise en œuvre de l'APC.

**Tableau - 3 - Synthèse des dix principaux freins et obstacles identifiés pour la mise en œuvre de l'APC**

Freins – obstacles identifiés	
1	Sous-évaluation des changements engendrés par la mise en œuvre de l'APC ;
2	Régulation déficiente des systèmes d'EFTP en raison d'une faible veille sectorielle et de l'absence de mécanismes de suivi de l'insertion ;
3	Absence d'engagement et de leadership des instances politiques, notamment en ne priorisant pas l'APC ;
4	Dépendance envers les PTFs créant un sous financement étatique de l'EFTP ;
5	Inadéquation des ressources matérielles et physiques (infrastructures et équipements) ;
6	Soutien inadapté des PTFs par des actions ciblées et approche projet donnant peu de flexibilité d'action aux états ;
7	Manque de visions claire et stratégique des pays auxquelles rallier les PTFs avec leur stratégie nationale ;
8	Manque d'adaptation ou de contextualisation du modèle de référence pour l'implémentation de l'APC aux réalités rencontrées ;
9	Gouvernance centralisée laissant peu d'autonomie aux établissements de formation ;
10	Implication timide du secteur privé.

## D. Points d'inflexion

Le taux de chômage élevé, l'inadéquation de la formation, la désuétude des contenus ou encore les modes archaïques de formation théorique ont contribué au déclenchement des grandes réformes éducatives connues dans tous les pays concernés par cette étude. **Cette prise de conscience collective des difficultés sociales et économiques rencontrées par la jeunesse s'avère le premier point d'inflexion sur lequel a reposé le choix de la méthodologie APC.**

Traduire, au sein de l'EFTP, les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels survenus au cours des dernières années au sein des pays, par le choix de la méthodologie APC, a été une orientation ambitieuse et réaliste.

**Le manque de planification ou la sous-estimation de l'envergure de ces changements est un autre point d'inflexion (cette fois négatif) qui a eu un impact sur la capacité d'implantation à long terme de l'APC par les pays.** La vision des changements imposés par l'APC s'est concentrée et limitée aux aspects d'ingénierie pédagogique, en oubliant la gouvernance du secteur (gestion partenariale des établissements de formation, implication du secteur privé dans les politiques / décisions en matière d'EFTP, indexation des budgets nécessaires, mise en place d'un système de régulation). Pourtant cette seconde composante est en droite ligne avec la vision de l'APC, soit celle soutenant une plus grande implication du secteur privé à toutes les étapes du processus.

Permettre à l'EFTP d'assurer sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification, tout en tentant de la rendre accessible au plus grand nombre, et ce, en garantissant à chacun des chances égales de réussite, est un grand défi. En plus, le faire en tentant de répondre au défi de la mondialisation de l'économie, donc des besoins des entreprises qui évoluent continuellement, qui requièrent des compétences de plus en plus précises et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle (voire à l'internationalisation des pratiques), est un second défi et ce, tout en prenant en compte les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

Ce n'est donc qu'en misant sur un fort leadership et en faisant de l'EFTP une priorité nationale que ce changement peut s'opérer. **La volonté politique réelle d'implanter l'APC et de la généraliser à l'ensemble de son territoire pour un État est un point d'inflexion majeur qui trace une ligne de démarcation entre les pays qui ont réussi ce défi et ceux qui sont restés à l'étape d'expérimentation.** L'implantation réussie de l'APC ne repose pas uniquement sur des lois ou des aspects réglementaires, elle repose en grande partie sur les ressources humaines impliquées dans la transition.

En lien avec ce constat, la nature du choix des modalités d'implantation de l'APC – choisir de généraliser plutôt que d'expérimenter - a un impact sur le déploiement. **La décision de procéder avec une expérimentation préalable semble un point d'inflexion négatif sur la rapidité de la généralisation.** Bien que les décideurs optent pour la méthodologie APC, leur décision n'est pas toujours suffisamment affirmée pour soutenir son déploiement. Sachant que l'expérimentation est par définition une procédure effectuée pour soutenir, réfuter ou valider une hypothèse, et ce, dans un contexte donné et une période de temps déterminée, de la choisir donne encore l'option de revenir en arrière et finalement de décréter que cette méthodologie n'est pas retenue. Ce constat émane du fait que, dans le cas du Sénégal, ce n'est qu'après de longues années d'expérimentation (au moins une décennie) que, par voie de législation (en 2015 au Sénégal), l'APC est confirmée, mais le mode de déploiement généralisé n'est toujours pas effectivement ou suffisamment amorcé.

**Cette décision de retenir comme option première l'expérimentation semble aussi liée à la capacité du pays à établir une vision claire, forte et stratégique de son plan de développement socioéconomique, ce qui représente un autre point d'inflexion.**

Le dilemme, produit par la mise en application via l'expérimentation versus le déploiement direct et total, semble être un terrain favorable à la multiplication des interventions des PTFs dans le cadre de projets « d'expérimentation ». Le fait que le pays éprouve de la difficulté à définir sa vision ou n'ait pas une approche très coercitive face à l'implantation de l'APC semble avoir l'effet de coordonner ou de rallier difficilement les PTFs à une vision homogène d'intervention qui cadre avec les objectifs de développement du pays.

**Sur un autre aspect, la sensibilisation et la définition consensuelle des attentes réelles des secteurs public et privé sont un autre point d'inflexion.** La décision de choisir l'APC est prise unilatéralement par les structures publiques, et ce, pour tenter de trouver une réponse aux défis de l'insertion professionnelle (qui a aussi un fondement politique) et donc de former pour répondre aux besoins des entreprises en main d'œuvre qualifiée. En conséquence, ce n'est que lors de l'adoption de la méthodologie que l'implication concrète du secteur privé s'est opérationnalisée avec des attentes plus élevées à son égard que ce qui était estimé à l'origine.

Outre la participation à la conception des programmes d'études et de l'accueil en stages, le secteur privé s'est vu sollicité pour "investir" en termes financier et matériel dans les établissements de formation publics, en plus de contribuer au renforcement des formateurs. Au regard de la lenteur des changements observés au sein des pouvoirs publics, le secteur privé, en plus d'avoir l'impression que ses requêtes n'étaient pas prises en compte ou l'étaient trop lentement, a bien souvent été frustré et déçu, malgré son implication accrue. **La conciliation de la vision de l'APC selon le point de vue de l'observateur (public ou privé) semble être un point d'inflexion lié à l'engagement du privé et globalement à la durabilité de la mise en œuvre de l'APC.** Il apparaît évident que si le secteur privé est au départ impliqué dans l'orientation de la mise en œuvre de l'APC et qu'il est partie prenante de la décision, son engagement sera d'autant plus important. De plus, la nature des modalités d'implantation de l'APC en sera influencée, ce qui garantira une meilleure appropriation ainsi qu'une chance accrue de pérennisation.

**La compréhension et l'appropriation des principes et des valeurs de l'APC représentent un autre point d'inflexion négatif pour ce qui est de sa contextualisation, son déploiement et sa pérennisation.** En adoptant des pratiques top-down, rigides et orientées sur le processus et non le résultat, il devient difficile de déployer l'APC à grande échelle, d'autant plus que l'adaptation aux réalités est déficiente et qu'en plus la pérennisation est difficilement envisageable (dans les mêmes conditions qu'elle fut implantée). Les étapes de production sont longues, ce qui fait en sorte que peu de nouveaux RMC sont développés (par exemple), les efforts étant réinvestis dans la révision de ce qui a été produit antérieurement. La capacité de réinvestir dans l'achat de matière d'œuvre ou encore la mise à niveau des ressources matérielles et physiques s'essouffle rapidement. L'implantation d'un système trop orienté sur l'aspect méthodologique fait en sorte que les efforts sont consentis à « nourrir » ce système et non orientés vers le développement et le déploiement.

Toujours sur le plan de la compréhension de l'APC sur le plan de l'ingénierie, l'appropriation et la raison d'être de l'analyse sectorielle ou encore de l'AST n'ont pas toujours été bien intégrées, de même que de la dérivation de l'information recueillie lors de l'AST en RMC. Il s'agit d'étapes que l'on répète puisqu'elles sont inscrites dans le processus d'ingénierie, mais sans réellement les adapter à la clientèle visée ou encore en termes de durée. Ainsi, on retrouve des ateliers d'AST qui peuvent se prolonger pendant 1 semaine, la participation du secteur privé n'en est que plus limitée et déficiente, alors que les coûts sont nettement à la hausse. En conséquence, pour certains, l'APC revient à regrouper en compétences disciplinaires des objectifs spécifiques, issus de la pédagogie par objectifs, qui gardent encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques. Pas surprenant alors que les modalités d'évaluation ne soient pas faciles à changer, puisque ces compétences (en fait ces objectifs) demeurent évaluées comme des objectifs spécifiques selon une approche théorique issue de la PPO. **Cette compréhension biaisée de l'APC dans sa vision holistique est donc un point d'inflexion négatif à sa mise en œuvre souple, flexible et rapide.**

Cette section se termine par la présentation d'un tableau résumant les principaux points d'inflexion dégagés dans cette étude. L'ordre de présentation respecte l'ordre d'introduction dans le texte, et non le niveau d'importance qu'ils peuvent avoir sur la mise en œuvre de l'APC.



**Tableau - 4 - Synthèse des points d'inflexion identifiés pour la mise en œuvre de l'APC**

<b>Freins – obstacles identifiés</b>	
<b>1</b>	Prise de conscience collective des difficultés sociales et économiques rencontrées par la jeunesse ;
<b>2</b>	Manque de planification ou sous-estimation de l'envergure des changements fondamentaux engendrés par l'APC ;
<b>3</b>	Volonté politique réelle d'un État d'implanter l'APC et de l'étendre sur l'ensemble de son territoire ;
<b>4</b>	Choix de la procédure d'implantation : expérimentation préalable ou déploiement direct ;
<b>5</b>	Capacité du pays à établir une vision claire, forte et stratégique de son plan de développement socioéconomique ralliant les PTFs ;
<b>6</b>	Sensibilisation et définition consensuelle des attentes réelles des secteurs public et privé ;
<b>7</b>	Compréhension des fondements et de l'esprit de l'approche, y compris ses principes et ses valeurs ;
<b>8</b>	Manque d'adaptation des procédures et de la méthodologie au contexte et aux réalités du pays.

# 4. RECOMMANDATIONS, PISTES D'ACTION ET MESURES D'ACCOMPAGNEMENT

L'APC appliquée selon une formule importée, mais peu adaptée aux réalités locales, voire imposée de façon unilatérale, ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions ou problématiques pour lesquelles elle a été retenue comme méthodologie. Les informations recueillies dans les sept pays mettent en relief, à des niveaux différents, des problématiques qui sont toujours présentes autant sur le plan socioéconomique qu'éducatif. Cette réalité fait en sorte qu'il est impossible de présenter une solution unique à tous les pays ou des solutions ciblées pour répondre à une problématique précise rencontrée dans un pays en particulier. Les rapports pays, élaborés après chacune des missions, adressent ces questions, proposent des recommandations et des pistes d'action qui prennent en compte la diversité des variables présentes dans le pays.

Dans le cas du présent rapport, les orientations proposées demeurent flexibles et adaptables aux différents contextes et réalités rencontrés. Il apparaît important de souligner que certaines recommandations ou pistes d'actions sont inter-reliées, puisque la mise en œuvre réussie de l'APC est multifactorielle. Le choix a été fait de les présenter de façon dissociée, afin d'éviter la confusion du lecteur.

## Vision de l'État

- ✓ **RECOMMANDATION #1 : que les États élaborent leurs choix politiques sur une vision à long terme, notamment dans le cadre d'une réforme de l'EFTP impliquant des changements de paradigmes importants, tels que l'implantation de l'APC ;**
  - o L'écart existant entre une volonté officielle de placer l'EFTP comme un axe prioritaire et l'insuffisance d'investissement financier qui en résulte, notamment dans un contexte où l'APC est retenue, est un exemple de ces contradictions politiques. Le choix de l'APC semble aller de soi, mais son implantation et surtout les paramètres de sa pérennisation semblent moins évidents. Le choix de l'implantation de l'APC vient souvent d'une décision en réponse à une problématique connue mais sans avoir pris en compte la portée de ce choix à plus long terme.
- ✓ **RECOMMANDATION #2 : que les États conjuguent mieux leurs stratégies de développement social, économique et éducatif afin de mutualiser leurs actions et développer une vision holistique ;**
  - o Une vision claire et stratégique des priorités développementales socioéconomiques doit être établie afin que l'EFTP puisse agir comme effet de levier et s'articuler autour de ces stratégies. La coordination des PTFs en périphérie de cette vision en sera facilitée et plus efficiente. Les expériences observées de mise en œuvre de l'APC fluctuent au fil du temps, ne sont pas liées à un fil conducteur qui les unit à une stratégie centrale de développement. En conséquence, les efforts et le financement sont éparpillés et insuffisants en raison d'une gestion peu intégrée et concertée entre les acteurs publics de l'EFTP et entre l'Etat et le secteur économique privé.

- ✓ **RECOMMANDATION #3 : que les États investissent dans des mécanismes soutenant une communication efficiente et efficace sur les objectifs de l'APC et sur sa mise en œuvre ;**
  - o Dans le but d'assurer une gestion stratégique des programmes et des services, de faciliter la prise de décisions, d'encourager la responsabilisation à tous les niveaux, la transparence et la collaboration intersectorielle/interministérielle, les États doivent investir dans la mise en place de meilleurs systèmes de collecte, de communication et de gestion de l'information. Les données de nature sociale ou économique devraient être largement diffusées ainsi que celles relatives aux apprenants et diplômés de l'EFTP.
  
- ✓ **RECOMMANDATION #4 : que les États harmonisent les mécanismes de collecte et d'analyse des données de nature sociale, économique et relative aux apprenants ;**
  - o Bien que des enquêtes soient menées à divers niveaux (ministères, structures régionales, établissements de formation, etc.), les informations demeurent segmentées et ne sont pas toujours triangulées. En conséquence, selon la source, l'information peut varier et ne pas présenter de base comparative, ce qui provoque une distorsion à la prise de décisions.
  
- ✓ **RECOMMANDATION #5 : que la dépendance envers les PTFs soit réduite en misant sur une restructuration du financement étatique, d'une meilleure coordination des actions des PTFs en amont et sur l'implication du secteur privé ;**
  - o Si l'Etat souhaite maîtriser la gouvernance de son système de formation professionnelle et de ses orientations, il ne peut poursuivre des actions d'implantation selon des modèles parcellaires actuels (approches et outils variables). Cette approche étant principalement induite par l'approche projet mise en œuvre par les divers PTFs, un recadrage de leurs interventions est nécessaire, ce qui induit un réel effort des pays. Cette reformulation de la relation pays bénéficiaire – PTF doit reposer sur une vision stratégique et une programmation à long terme des actions et des résultats souhaités. La responsabilité du pays est d'initier cette coordination en amont, avant que les financements des PTFs soient confirmés. Le pays doit s'assurer que les financements des projets s'inscrivent dans les politiques publiques et également s'assurer que les PTFs s'allient en ce sens.
  
  - o La coordination des apports des PTFs dans un pays par l'entremise d'un groupe local des partenaires pour l'éducation (GLPE)<sup>8</sup> est une valeur ajoutée à une concertation accrue autour d'une stratégie nationale pour l'éducation et la formation (donc avec une vision à long terme), en comparaison d'un accompagnement ponctuel dans le cadre d'un projet ou d'une initiative. Ces GLPE sont composés de l'ensemble des PTFs, de la société civile et de tous les Ministères en charge de l'éducation. Il existe souvent, des sous-groupes thématiques ou sous-sectoriels en particulier sur l'EFTP (c'est le cas au Sénégal). C'est donc dans ce GLPE et ce sous-groupe EFTP que doivent être coordonnés les apports des PTFs.

8. <https://www.globalpartnership.org/fr/where-we-work/partner-countries>

## Gouvernance de l'EFTP

- ✓ **RECOMMANDATION #6 : que les réformes en matière d'EFTP qui incluent l'adoption de l'APC mènent à une réorganisation concrète du système et à des changements perceptibles ;**
  - o Les réformes, de même que les différentes initiatives mises en œuvre en matière d'APC, ont souvent l'effet "mille-feuilles" ou encore "génération spontanée" en termes de types de formations et d'apprentissages, de multiplication des niveaux et des voies de sortie, de dualité entre deux ministères menant des activités d'EFTP, de déconnexion avec les orientations en cours, etc. Au lieu de se substituer l'un à l'autre ou d'être en symbiose, par la venue d'une réforme et la mise en place de mesures d'élagage, ces nouveaux types de formation se superposent et/ou s'ajoutent et/ou se dupliquent rendant l'offre et les parcours de formation particulièrement segmentés, non complémentaires, complexes, redondants, peu lisibles voire inefficaces.
  
- ✓ **RECOMMANDATION #7 : qu'un système fonctionnel de régulation du système d'EFTP soit mis en place ;**
  - o Les systèmes actuels ne prévoient pas de mécanismes de régulation et de gestion de l'EFTP. Même dans le cas d'une implantation généralisée de l'APC, les systèmes demeurent orientés sur la gestion de l'offre de formation. Il n'existe pas de système de régulation adapté aux besoins quantitatifs et qualitatifs du marché de l'emploi, et ce, segmenté selon les secteurs économiques. Peu de pays ont mis en place une veille sectorielle nationale ou un suivi rigoureux des sortants au regard de leur insertion professionnelle. Sans ces données, il est difficile d'évaluer les impacts de l'implantation de l'APC (ou dans le cas de la présence des systèmes hybrides PPO-APC).
  
- ✓ **RECOMMANDATION #8 : qu'une cartographie claire de l'offre de formation soit établie, afin de cibler les actions à mettre en œuvre ;**
  - o Les ministères en charge de l'EFTP n'ont pas une lecture claire du nombre de programmes offerts (tous niveaux confondus) par leurs structures de formation, que ce soit selon le modèle de l'APC ou de la PPO. La problématique s'amplifie lorsque des ministères techniques sont aussi prestataires d'offres d'EFTP (ex : agriculture, tourisme, etc.). Ceci s'explique notamment par la multitude d'initiatives ou de projets menés en parallèle, soit par les différents ministères concernés soit sous l'impulsion des PTFs présents sur le terrain. Cette cartographie devrait permettre une analyse comparative entre les offres de formation afin de soutenir la mobilité des apprenants entre les niveaux et les structures, de même que la mobilité professorale qui serait plus facilement planifiable. La résultante en sera une meilleure efficacité du système de formation dans son ensemble, puisque la création de voies parallèles sera minimisée. De ce fait, les apprenants seront moins pénalisés en raison d'une non reconnaissance de leurs compétences développées dans un autre parcours et la gestion des formateurs sera facilitée.

- ✓ **RECOMMANDATION #9 : que les paradigmes en matière de gouvernance de l'EFTP changent à tous les niveaux, tant central (ministère), que régional (direction) ou local (établissement de formation) ;**
  - o Une implantation réussie de l'APC repose sur un apport financier de l'État et des efforts humains importants, mais surtout sur un changement majeur de paradigmes dans la planification, la gestion de la formation, la régulation du système, l'implication du secteur privé et la décentralisation/déconcentration de la gouvernance. En ce sens, il s'avère important de renforcer les moyens financiers des établissements de formation dans un premier temps par l'apport de l'État, mais également en stimulant une culture plus entrepreneuriale au sein de la gestion institutionnelle. Le but n'est pas de faire une compétition au secteur privé, mais de se positionner via les services aux entreprises, pour générer des revenus ou encore développer des partenariats avec les acteurs locaux afin de les inciter à s'impliquer davantage (par exemple : co-financement).
  
- ✓ **RECOMMANDATION #10 : que la gestion de l'EFTP mise sur une déconcentration des pouvoirs publics soutenant une implication accrue du secteur privé dans sa gestion ;**
  - o Il est essentiel d'accroître et de pérenniser l'implication du secteur privé dans la gestion partenariale, que ce soit par la mise en place d'établissements de formation à gestion déléguée, de conseils d'administration incluant ou issu du secteur privé, de mécanismes de gestion impliquant les tables sectorielles, etc. Engager les professionnels dans la gestion par l'entremise de conventions partenariales les impliquera dans tout le processus d'implantation de l'APC y compris financier. Ceci soutiendra une régulation plus rapide du système afin de répondre aux besoins de compétences (cycle plus court, prise en compte des besoins locaux ou des réalités locales, etc.). Indirectement, les défis rencontrés sur le plan de la pérennisation seront atténués par la présence du secteur privé sur l'ensemble du système d'EFTP (incluant la gestion des établissements de formation). Enfin, la compétence de gestion du système doit être transférée progressivement mais concrètement au niveau déconcentré (niveau régional et local et/ou sectoriel et gouvernance multi-niveau).
  
- ✓ **RECOMMANDATION #11 : que des mesures incitatives soient mises en place pour encourager la participation active du secteur privé au niveau local, régional et national ;**
  - o L'implication des entreprises se fait actuellement sur la base de sollicitation ponctuelle des acteurs, alors que le secteur privé doit sentir qu'il a une responsabilité effective et un intérêt dans la conception des programmes, dans la validation de ceux-ci, dans l'investissement dans la formation (en sus de l'accueil des stagiaires) et dans la gestion des établissements de formation. Bien que les entreprises doivent comprendre les avantages pour elles de supporter l'EFTP, de même que leurs responsabilités face à celle-ci, il n'en demeure pas moins que le changement de paradigme qui leur est demandé est grand. Il s'avère important de se remettre dans le contexte dans lequel elles se retrouvent, soit un tissu économique qui repose souvent sur l'informel. La mise en place de fonds d'appui à la formation continue des travailleurs ou encore l'offre de crédits de taxes à l'investissement dans les initiatives d'éducation (telles que les initiatives liées à la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) peuvent être des pratiques gagnantes pour chacune des parties impliquées.

- **RECOMMANDATION #12 : que l'évaluation de la performance du système d'EFTP repose sur les principes de Gestion Axée sur les Résultats (GAR) et de la reddition des comptes ;**
  - o L'APC se développe à partir du portrait du monde du travail (référence aux tâches, aux standards de performance et à l'organisation du travail, par exemple) ; elle devrait, en ce sens, également induire une amélioration de la performance des systèmes d'EFTP et des structures qui la composent. La présence d'indicateurs de performance (par exemple : taux de réussite, taux de rétention des formés, taux d'insertion professionnelle liée au domaine de formation, etc.) devrait être prise en considération dans les changements à apporter en matière de gouvernance. En conséquence, la vision préconisée de la gestion devrait s'orienter, autant sur le plan national que sur le plan local, vers l'atteinte de résultats évalués selon les indicateurs et reposer sur une reddition de comptes associée. Ce changement ne peut se faire sans tenir compte des autres recommandations ayant trait à la mise en place d'un système de régulation ou encore d'une plus grande autonomisation-responsabilisation des établissements de formation.

## Modalités d'implantation et contextualisation de l'APC

- ✓ **RECOMMANDATION #13 : que la contextualisation des modalités d'implémentation de l'APC aux réalités soit une condition à son implantation ;**
  - o Les modalités de mise en œuvre de l'APC inspirées de celles mises en œuvre dans les pays du Nord, ne sont pas réalistes et viables à long terme pour les États du Sud. Les tissus politique, social, économique, informel et culturel induisent des changements et des adaptations : c'est le fondement de la philosophie de l'APC de développer un ancrage dans le milieu. L'implantation de l'APC doit reposer sur des solutions innovantes pour diminuer les coûts qui lui sont associés, notamment sur le plan de l'acquisition d'équipements ou encore la mise à niveau des formateurs. Il s'avère essentiel de favoriser des applications qui prennent racines dans le milieu, qui s'ancrent dans les acquis déjà présents. La mise en œuvre d'initiatives, telles que l'apprentissage rénové, sont en droite ligne avec cette vision d'adaptation et de contextualisation de l'APC. Elle devient alors plus accessible et s'institutionnalise de façon plus naturelle.
- ✓ **RECOMMANDATION #14 : que l'implantation de l'APC repose sur la vision des résultats attendus et non sur des aspects méthodologiques ;**
  - o Une simplification des processus méthodologiques est à prendre en compte puisque la viabilité de l'APC est actuellement compromise en raison de sa lourdeur au niveau de son implantation et de sa gestion. La rigidité en vigueur laisse peu de place aux initiatives et à la flexibilité opérationnelle. Les résultats attendus, comme une meilleure insertion, une meilleure adéquation formation-emploi, un accroissement de la qualité de l'apprentissage, sont évacués par un trop grand focus sur une méthodologie très détaillée et procédurale. Les coûts inhérents au développement de programmes, à leur implantation et à leur suivi subséquent sont très élevés et difficilement soutenables par les États sans une prise en charge externe des PTFs. En mettant à contribution la multitude d'intervenants formés à l'ingénierie

APC dont dispose chaque pays, et ce dans une vision de démultiplication de la connaissance et de la compétence en matière d'ingénierie de formation, en misant sur un travail réalisé en région ou localement, il serait possible de gagner en temps, en efficacité et d'économiser afin de réinvestir dans le déploiement et la pérennisation de l'implantation.

- ✓ **RECOMMANDATION #15 : que l'activité de révision et d'actualisation des référentiels soit une compétence transférée au niveau décentralisé ;**
  - o Beaucoup d'efforts sont investis dans le développement de nouveaux RMC ou de programmes selon l'APC. Par contre, la révision de ce qui a été construit au cours des dernières années est mise de côté ou souffre de la lourdeur des processus retenus pour l'implantation de l'APC. Bien que la présence de systèmes de révision soit notée, ceux-ci ne bénéficient pas d'une rétro-alimentation rapide ou adaptée aux réalités territoriales. La gestion de la révision est souvent centralisée et lourde, tout comme celle de l'ingénierie, ce qui laisse peu de place à l'adaptation des contenus aux réalités locales. Il serait important de miser sur une implication accrue des intervenants de proximité/ régionaux pour soutenir une meilleure compréhension des réalités locales et éviter les clivages entre les contenus élaborés au niveau central et les réalités socioéconomiques présentes dans les régions.

## Communication, sensibilisation et approche participative

- ✓ **RECOMMANDATION #16 : que l'implantation de l'APC respecte les valeurs telles que la participation et la transparence afin de créer une dynamique inclusive ;**
  - o L'approche descendante a ses avantages dans un contexte de déploiement et d'implantation, notamment pour diriger les changements à implanter, mais à long terme, elle peut être limitative si sa contrepartie (approche ascendante) n'est pas prévue. Il importe d'impliquer d'avantage les acteurs de terrain (formateurs, directions, personnels administratifs) ainsi que la société civile (les parents, les apprenants, la communauté et les employeurs) en s'appuyant sur une démarche participative pour assurer l'adaptation de l'APC à la réalité et la remontée d'informations. La mise en place d'une stratégie de communication et de sensibilisation à la démarche auprès de ce même public est préconisée afin qu'il soit en phase avec le secteur public, notamment sur le plan des attentes nourries à son égard ainsi que des responsabilités associées.

## Renforcement de capacités

- ✓ **RECOMMANDATION #17 : que le renforcement de capacités des formateurs, des gestionnaires et voire même des acteurs du secteur privé soit soutenu à sa juste valeur pour l'implantation et la pérennisation de l'APC ;**
  - o Les formateurs sont la pierre angulaire sur laquelle repose les changements pédagogiques. Ils devraient également être des acteurs dynamiques dans l'adaptation des programmes et, de façon étendue, devraient être impliqués dans l'offre de services de formation sur mesure par les établissements de formation. En conséquence, en se reposant sur ces éléments, l'importance d'investir dans la mise à niveau de leurs capacités autant techniques que pédagogiques doit être reconnue. En économisant sur le renforcement de ressources

humaines qui est au cœur de la stratégie d'implantation de l'APC, on assiste à un torpillage de l'implantation et de la pérennisation de l'APC. Par contre, il est important de trouver des moyens réalistes et adaptés de soutenir leur renforcement (dans les entreprises, dans la mise à niveau des maîtres d'apprentissage, etc.), mais également de rehausser leur salaire afin de reconnaître leur apport à leur juste valeur.

o La formation des autres acteurs de l'EFTP, les gestionnaires des établissements de formation, le personnel d'appui (chef des travaux, chef de secteur, etc.) ainsi que les représentants du secteur privé est importante. La réussite de la mise en œuvre de l'APC au sein d'un établissement de formation ne peut uniquement reposer sur les épaules des formateurs. Les gestionnaires et le personnel d'appui à l'implantation d'un programme de formation selon l'APC doivent aussi comprendre et s'approprier les changements de pratiques (par exemple : la planification horaire de la formation, la nécessité d'avoir le matériel et l'équipement à un temps précis, l'articulation des activités pratiques avec celles de nature plus techniques, la présence d'équipes de formateurs multidisciplinaires, etc.) et également comprendre les manières dont sont structurés les référentiels (RMC, formation et évaluation) afin d'adapter leurs pratiques de gestion (du temps, des ressources matérielles – budgétaires et humaines). Les acteurs du secteur privé doivent être formés aux changements de paradigmes associés à l'APC, aux responsabilités accrues et à leur participation active dans le développement des compétences des apprenants ainsi que l'évaluation de celles-ci.

✓ **RECOMMANDATION #18 : que la décentralisation s'accompagne d'un renforcement de capacités des établissements de formation, mais également de l'ensemble des acteurs qui doivent jouer le rôle qui leur est délégué ;**

o La délégation de la responsabilité centrale de gestion ou encore de conception des référentiels aux établissements de formation engendre des défis sur le plan de l'hétérogénéité des pratiques ou encore de la qualité et de l'uniformité des contenus de programmes. En conséquence, il ne faut pas minimiser l'impact du changement qui doit être progressif et non catapulté sans avoir préparé les acteurs qui devront l'opérationnaliser. La décentralisation doit être couplée à un processus d'accompagnement et à une coordination qui mise sur un rôle décroissant de la structure centrale, au profit d'une prise en charge graduelle par la structure locale. Ceci est conditionné au renforcement des ressources humaines et des ressources infrastructurelles, sans quoi la variabilité de l'expertise et de l'expérience des formateurs présents dans les établissements de formation, de même que la diversité d'équipements présents, contribueront à maintenir les écarts rencontrés actuellement (et qui seront alors attribués à la décentralisation). Les changements liés à la décentralisation engagent les collectivités locales/régionales, les organisations professionnelles/fédérations sectorielles et/ou régionales, ce qui justifie également le développement de leurs capacités à gérer cette transition.

Ne pas aborder les questions de fond qui sont ici soulevées par les recommandations et pistes d'action proposées, c'est poursuivre un perpétuel discours entre enseignement et apprentissage, un discours qui demeure de niveau théorique, mais qui n'aborde pas les défis réels rencontrés. C'est également fermer les yeux sur des erreurs de parcours, des réalignements possibles, et finalement, d'accepter un dysfonctionnement de l'implantation de l'APC. Globalement, c'est également accepter qu'elle ne soit pas viable et donner raison à ses détracteurs.



## 5. CONCLUSIONS

Ces dernières lignes attirent l'attention sur une ultime réflexion : en définitive, le plus grand défi auquel l'implantation de l'APC fait face est l'appropriation réelle de son essence et la compréhension de sa nature. Cette réflexion porte sur les nombreux entretiens réalisés, qui orientaient le plus souvent vers des éléments liés à la méthodologie ou encore des éléments opérationnels de l'APC. Les pays concernés par l'étude ont été peu confrontés à des auto-évaluations des expériences présentes. En fait, les constats émis se résumaient souvent à des défis d'ordre pédagogique ou d'ordre financier.

Peu de liens significatifs ont été établis entre les pratiques en cours d'implantation de l'APC et les défis rencontrés. Peu de remises en question sur la façon d'aborder l'APC ont été présentées, sauf pour rappeler comment les étapes de mise en œuvre se sont déroulées. Les changements de contenu ou de modalités de présentation dont ont fait l'objet les programmes d'études élaborés en APC ne se sont pas nécessairement convertis en changements réels de certaines pratiques. Les ratios d'apprenants-formateurs demeurent souvent élevés en raison des défis financiers, le manque de moyens oblige à former théoriquement en occultant la pratique, les modalités d'évaluation demeurent souvent orientées sur la production littéraire ou n'implique pas le secteur privé, etc. Dans les faits, les ratios rencontrés dans les classes ou encore l'apport en matériels et équipements sont demeurés stables en présence des PTFs. La fin des projets et le retrait de ces derniers ont fait en sorte que, graduellement, bien que le programme soit élaboré selon l'APC, on se voit confronté au retour des pratiques antérieures, et ce, non nécessairement par manque de bonne volonté de la part des établissements de formation.

Considérons maintenant les trajectoires individuelles des formateurs auxquels il a été demandé de modifier radicalement leurs pratiques lors de la mise en œuvre des programmes en APC. La majorité de ces formateurs sont issus d'une école « traditionnelle », d'autres sont issus du secteur privé, sans même avoir pu bénéficier au préalable d'une préparation pédagogique. Rien ne les aura donc préparés à modifier des pratiques pédagogiques acquises selon un ancien schéma de pensées, si ce n'est pas sur le tas. Voilà qu'il leur faut aujourd'hui introduire dans leur travail de nouveaux principes qui leurs sont imposés, sur lesquels reposent le succès de l'APC. Pour ces formateurs, ce changement de paradigme constitue une difficulté énorme, d'autant plus qu'ils ne veulent pas être jugés comme étant défavorables à ce changement (l'APC étant positivement présentée). Pour ceux qui sont chargés de les encadrer, le défi est imposant : pour convaincre, il leur faut aller au-delà de l'exposé magistral et passer par l'expérimentation pratique d'un nouveau mode d'organisation du travail en établissement de formation en tenant compte de l'esprit de l'APC. Bien souvent, il leur faut conjuguer deux modes de fonctionnement au sein d'un même établissement de formation, le maintien de programmes en PPO tout en lançant la conduite de programmes en APC.

Dans cette situation de difficultés partagées, la tentation est grande de proposer de nouvelles tâches ritualisées. L'APC se décline au travers d'une séquence en trois temps : (i) appropriation de l'apprenant (lecture ou travail individuel ; travail de groupe ; synthèse collective), (ii) démonstration du formateur, (iii) mise en application par l'apprenant. En tentant d'appliquer cette recette à tous les contextes, on peut questionner l'efficacité et l'efficience de l'APC. Rappelons-le, dans certaines régions et même au sein de certains établissements de formation, la dualité entre la PPO et l'APC subsiste toujours et, face aux difficultés connues pour ceux qui ont osé tenter l'expérience APC, la ligne de retour vers la PPO est bien mince, surtout si, in fine, il y a peu de démarcations entre les modalités d'évaluation.

Pour remédier aux effets induits par les défaillances structurelles du système d'EFTP, nous croyons qu'il faudra que les pays osent tourner le dos à la logique qui a prévalu jusqu'ici lorsque les premières difficultés surviennent. Faire table rase du passé et prôner de nouvelles injonctions pédagogiques, comme s'il fallait tout recommencer, n'est pas très recommandé. Pour cette raison, une inquiétude s'exprime lorsque nous sommes exposés à la terminologie « d'expérimentation de l'APC », puisque ceci laisse comprendre que l'expérimentation qui ne s'avère pas satisfaisante pourrait être balayée d'un revers de la main. Au contraire, il s'agit d'y voir un moment clé permettant de prendre à bras-le-corps, les défis les plus urgents et les plus sensibles. Chaque pays, quel que soit son degré d'avancement, a connu de bonnes pratiques et a fait de nombreux apprentissages sur lesquels miser. C'est cette réflexion que nous souhaitons susciter chez les pays par l'entremise de ce rapport.

Rappelons-le, l'objectif de l'étude consistait à identifier, d'une part, les bonnes pratiques et à examiner comment celles-ci peuvent être utilisées dans d'autres contextes / pays souhaitant rendre plus performante l'APC dans leurs dispositifs d'enseignement et de formation techniques et professionnels, et, d'autre part, les difficultés rencontrées dans l'introduction et/ou la pérennisation de la mise en place de l'APC. Nous avons atteint cet objectif en présentant un compte rendu critique et bienveillant des observations réalisées lors des missions de terrain, de même que des recommandations et pistes de réflexions fidèles à ces mêmes observations. Nous avons voulu interroger ici d'une autre façon l'actuel débat qui remonte à la surface et pointe la faisabilité de l'introduction de nouveaux programmes d'études en APC, et ce, selon la formule traditionnelle habituellement adoptée.

Finalement, ceci revient à se demander si à vouloir bien faire, le « véhicule » choisi par certains pays pour implanter l'APC ne s'est pas traduit par celui qui était le moins convenable pour eux. Les pays qui ont réussi le déploiement sur l'ensemble de leur territoire, de même que ceux qui se sont orientés vers un renouvellement de l'apprentissage traditionnel semblent tracer une voie porteuse d'espoir. Ces derniers ont, peut-être sans réellement y réfléchir, fait le choix d'appuyer leur réforme éducative sur leurs grands axes de développement économique ou encore fait le choix de se reposer sur des acquis reconnus tels que l'apprentissage traditionnel. Bien que tout ne soit pas encore totalement fonctionnel à leur niveau, ils ont tout de même réussi à faire une différence significative dans la mise en œuvre de l'APC. Ils ne pourront donc que bonifier leurs pratiques en cours ou poursuivre sur la voie de l'adaptation de leurs pratiques.

# ANNEXES

## Annexe 1 – Guide d'entretien

Tableau A) Thèmes et sous-thèmes retenus pour mener les entretiens dans les pays

Thèmes	Sous-thèmes	Questions
1. Historique et contexte institutionnel de l'introduction de l'APC	Conditions et historique de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous nous expliquer l'historique de la mise en œuvre de l'APC ?</li> <li>• Comment et par qui cela a-t-il été initié ?</li> <li>• Qui a pris la décision de mise en œuvre ?</li> <li>• Quelle APC a été adoptée (quel appui extérieur) et comment a-t-elle été adaptée aux caractéristiques du pays ?</li> <li>• Quels ont été les apports du gouvernement, des PTF, du secteur privé et de la société civile ?</li> <li>• Quel a été le niveau d'adhésion de chacun de ces acteurs ?</li> <li>• Quelle est l'organisation de l'EFTP : enseignement technique et formation professionnelle, apprentissage ?</li> <li>• Où en êtes-vous dans le déploiement de l'APC dans les différents secteurs et régions ? (Gestion de la transition)</li> <li>• Quelles ont été les difficultés ou les freins au déploiement ?</li> <li>• Quels sont les rôles des acteurs régionaux et locaux dans la mise en œuvre de l'APC (du système éducatif, du lien entre EFTP et secteur privé ?)</li> <li>• Quelle est l'influence du fonctionnement des écoles privées (ex. : Don Bosco) sur l'APC ?</li> </ul>
	Le cadre politique et institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les documents légaux essentiels à se procurer qui traitent de la mise en œuvre de l'APC ?</li> <li>• En quoi l'APC a-t-il influencé le fonctionnement et les structures de l'EFTP ?</li> <li>• Comment avez-vous lié (et faites-vous) le lien avec les priorités de développement socio-économique par secteur ?</li> <li>• Est-ce que le partenariat inhérent à la mise en œuvre de l'APC a aidé à structurer des dispositifs de gouvernance partenariale ?</li> <li>• Sur quoi porte ce partenariat ?</li> <li>• Qu'en est-il de son déploiement national régional et local et sectoriel ?</li> </ul>
	La question du financement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui a financé (qui finance ?) la mise en œuvre de l'APC ?</li> <li>• Et notamment, la mise en œuvre de l'APC a-t-elle facilité l'intervention du secteur privé dans le financement du dispositif ?</li> <li>• Quel est l'évolution du degré d'investissement de l'état ? Augmentation ou diminution ?</li> <li>• Quelles ont été les incidences sur le financement lors du passage à l'APC ?</li> <li>• Quel a été le degré d'investissement des fonds sur l'APC et qu'est-ce que cela a-t-il financé ?</li> </ul> <p>Question de la FC et de l'apprentissage.</p>

Tableau A) Thèmes et sous-thèmes retenus pour mener les entretiens dans les pays

Thèmes	Sous-thèmes	Questions
2 : Les processus d'analyse des emplois et d'analyse des potentiels économiques dans les pays.	Historique et processus d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant la mise en œuvre de l'APC (ou dans le cas des programmes non élaborés en APC), quel était le processus d'analyse des emplois et des potentiels économiques ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Qu'est-ce qui a changé depuis la mise en œuvre de l'APC ?</li> </ul> </li> <li>• Quel est le dispositif qui analyse les emplois par secteur économique prioritaire ?</li> <li>• Comment est priorisé le choix des secteurs économiques ou des filières pour lesquels les programmes sont élaborés en APC ?</li> <li>• Comment se fait l'identification des nouveaux métiers ?</li> <li>• Quel est le cadre/processus de décision pour le développement de nouvelles filières/métiers ou encore le retrait de filières ne répondant plus aux besoins ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Comment gère-t-on les formateurs liés aux filières retirées ?</li> </ul> </li> <li>• De quelles façons sont impliqués les entreprises/employeurs dans cette décision ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Quel est le cadre de prise de décisions ? public, privé, partenarial ?</li> </ul> </li> <li>• Est-ce que le mode de formation a-t-il favorisé la mise en place de l'APC ?</li> </ul>
	Dispositif d'analyse des emplois	
	Gestion et régulation du flux d'apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De quelle façon l'APC contribue-t-elle à gérer/réguler le flux des apprenants ?</li> </ul>
	Prise en compte des spécificités de développement régional/local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment les spécificités de développement régional/local sont-elles prises en compte pour le développement/révision de programmes de formation ?</li> <li>• Les Centres de Formation Professionnelle (CFP) ont-ils amorcé une spécialisation sectorielle en fonction des besoins en qualifications des entreprises situées dans leurs environnements économiques et zones géographiques respectifs ?</li> </ul>
	Dispositif de veille	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe-t-il un dispositif de veille soutenant la révision et l'adaptation périodique des programmes de formation pour répondre aux nouveaux besoins de qualifications ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o La révision du dispositif est-elle pratiquée périodiquement en fonction des besoins du marché du travail ?</li> </ul> </li> <li>• Quel organisme/structure organise ou est responsable de la révision ? Le secteur privé est-il impliqué dedans ?</li> <li>• Est-ce que l'APC a facilité la mise en place d'une veille de l'offre de formation et de la demande de compétences et des besoins de qualification par le secteur productif (régulation de certification)               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Effet structurant de l'APC dans la rationalisation des besoins ou l'analyse des besoins ?</li> <li>o Est-ce que l'APC a permis de faciliter le processus de décision ?</li> <li>o Observe-t-on une incidence des pratiques en APC des centres de formation privés sur les pratiques des institutions publiques ?</li> </ul> </li> </ul>

**Tableau A) Thèmes et sous-thèmes retenus pour mener les entretiens dans les pays**

Thèmes	Sous-thèmes	Questions
<b>3 : Les processus d'élaboration des Analyses de Situation de Travail (AST), référentiels de métier-compétences, référentiels de formation et référentiels d'évaluation</b>	<b>Processus d'élaboration et de validation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le processus d'élaboration des programmes en APC est-il soutenu par un cadre normatif et/ou méthodologique (par ex. le guide APC) ou inscrit dans une politique publique ? Qui est impliqué dans l'élaboration (le contrôle et la décentralisation) ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Quel est le processus de validation subséquent des programmes développés ?</li> </ul> </li> <li>• Quelles sont là où les structures impliquées dans l'élaboration d'un programme en APC ?</li> <li>• Quel est le processus de validation ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Qui valide le référentiel de certification/évaluation ?</li> </ul> </li> </ul>
	Approche partenariale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les référentiels ont-ils été conçus en partenariat avec l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ de la formation professionnelle, notamment avec les organisations patronales, les entreprises et les branches professionnelles concernées et l'état ?</li> </ul>
	Gestion de la transition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le degré de transition ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Est-ce que seule l'APC est mise en pratique (pure) ou transition entre PPO et APC (au sein du pays ? Au sein d'un même CFP ? Au sein d'un même programme (p. ex : enseignement en APC mais évaluation traditionnelle) ?</li> </ul> </li> <li>• Quels sont les éléments limitatifs à la transition totale ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Depuis combien de temps s'opère la transition ?</li> </ul> </li> <li>• Degré d'adhésion/d'appropriation de l'usage de l'APC ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o La transition est-elle réussie ?</li> <li>o Est-ce que les bailleurs de fonds investissent toujours dans la transition ?</li> </ul> </li> <li>• Quels sont les changements majeurs notés depuis l'adoption de l'APC ?</li> </ul>

Tableau A) Thèmes et sous-thèmes retenus pour mener les entretiens dans les pays

Thèmes	Sous-thèmes	Questions
	Autonomie de gestion des structures de formation professionnelle (dont l'aspect financier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment le processus de mise en œuvre de l'APC s'est mis en place ?</li> <li>• Où en êtes-vous actuellement en termes de déploiement ?</li> <li>• Quels sont les freins et les leviers à son déploiement ?</li> <li>• Quel est le degré d'adhésion au processus ?</li> <li>• Chaque structure de formation professionnelle dispose-t-elle d'une autonomie administrative de gestion et financière et pédagogique ?</li> <li>• Peuvent-ils recruter des formateurs professionnels ?</li> <li>• Réalise-t-elle sa propre planification stratégique et opérationnelle ?</li> <li>• Gère-t-elle son budget ?</li> <li>• L'APC a-t-elle induit les centres à générer des fonds via des unités de production (innovation financière) ET/OU pour la façon d'enseigner (application) ?</li> <li>• Grâce à l'APC, ont-ils pu mettre une élaboration de plan de formation continu ?</li> <li>• Est-ce que l'établissement de formation est devenu un acteur de développement économique de sa zone ? De sa communauté ?</li> <li>• Le budget est-il adapté aux exigences de l'APC (matériel, infrastructures, équipement, matières d'œuvre) ?</li> <li>• Existe-t-il un dispositif de reddition des comptes ? Comment fonctionne-t-il ?</li> </ul>
4 : Le degré de mise en œuvre des programmes selon l'APC	L'organisation de l'enseignement centrée sur l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels ont été les changements pédagogiques (questions plus précises) induits par la mise en place de l'APC ?</li> <li>• Quelle est la place de l'apprenant dans l'apprentissage ?</li> <li>• Quelles stratégies d'apprentissage sont mises en place : approche matière à modulaire ; approche multidisciplinaire ; apprentissage réflexif, ... ?</li> <li>• Quel est le pourcentage de temps consacré au travail en atelier ?</li> <li>• Quelle est la proportion de poste de travail (ensemble d'outils) par nombre d'élèves dans une classe ?</li> </ul>
	L'environnement de formation s'inspire-t-il de l'environnement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels ont été les changements sur l'environnement de formation induits par la mise en place de l'APC ?</li> <li>• Les techniques et outils professionnels sont-ils en phase avec ce qui se fait localement ?</li> <li>• Les consommables utilisés sont-ils les mêmes que ceux utilisés localement ?</li> <li>• Au-delà de la conformité, y-a-t-il une valeur ajoutée apportée pour renforcer la qualité de production du secteur local ?</li> </ul>
	La dynamique de partenariat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels ont été les changements induits par la mise en place de l'APC sur les partenariats locaux ?</li> <li>• Un cadre de concertation école-milieu (professionnelle, ONG) a-t-il été mis en place ?</li> <li>• Les modalités pédagogiques de la formation avec l'entreprise (alternance, apprentissage) ou en milieu de travail ont-elles été adoptées et couplées à celle de l'APC ?</li> <li>• Sont-elles respectées ?</li> </ul>
	Le dispositif d'assurance qualité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels ont été les changements induits par la mise en place de l'APC sur le dispositif d'assurance qualité au niveau des établissements de formation ?</li> <li>• Existe-t-il un dispositif pour mesurer le degré d'implantation – de qualité à moyen et long terme de l'APC ?</li> </ul>
	Le niveau de cloisonnement des programmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Où en êtes-vous en termes de déploiement dans le processus de mise en œuvre de l'APC ?</li> <li>• Quels sont les freins qui ont empêché ou les leviers qui ont favorisé le déploiement (aux autres secteurs et géographiques) de l'APC ?</li> </ul>

Tableau A) Thèmes et sous-thèmes retenus pour mener les entretiens dans les pays

Thèmes	Sous-thèmes	Questions
5 : La formation des formateurs à la pédagogie APC	Formation des formateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De quelle façon sont formés les formateurs à la pédagogie APC ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Durée ;</li> <li>o Moyens.</li> </ul> </li> <li>• Les formateurs ont-ils accès aux référentiels et aux guides ?</li> <li>• Les formateurs utilisent-ils les référentiels et guides (et les comprennent-ils ?)               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Quels sont les défis et/ou les difficultés rencontrés</li> </ul> </li> <li>• Quels sont les changements de pratique des formateurs induits par la formation des formateurs ?</li> <li>• Qui porte formellement la mise en œuvre, la coordination et la gestion de l'APC dans le centre ?</li> <li>• Existe-t-il une cellule pédagogique au sein du centre de formation (ou en dehors du centre par exemple les inspecteurs, sectoriel, national/régional) qui permet une mutualisation des apprentissages des formateurs ou encore un partage/pérennisation de la formation des formateurs ?</li> <li>• Quelles sont les stratégies mises en place pour soutenir l'adhésion ou l'engagement des formateurs à la mise en œuvre de l'APC ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o En contrepartie, quels sont les principaux défis rencontrés ?</li> </ul> </li> <li>• Les maîtres d'apprentissage et les formateurs venant de l'entreprise sont-ils formés à l'APC ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Sont-ils encadrés ?</li> <li>o Ont-ils accès à la documentation : référentiel, guide ?</li> </ul> </li> </ul>
	Formation des autres intervenants du CFP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les conseillers pédagogiques et/ou inspecteurs en charge de la révision et de l'élaboration des programmes ou encore de l'accompagnement à la mise en œuvre sont-ils formés à l'APC ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Le sont-ils en même temps que les formateurs ?</li> <li>o Quelle est la nature de leur formation ?</li> </ul> </li> <li>• Les personnels administratifs et de gestion des centres sont-ils formés à l'APC ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Le sont-ils en même temps et au même endroit que les formateurs ?</li> <li>o Quel est le contenu de leur formation (sur quoi sont-ils formés ; seulement la pédagogie ou ses implications) ?</li> </ul> </li> </ul>

Tableau A) Thèmes et sous-thèmes retenus pour mener les entretiens dans les pays

Thèmes	Sous-thèmes	Questions
6 : Création d'un cadre de certification en lien avec les métiers	La création et/ou la révision des cadres de certification/qualification ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mise en place de l'APC a-t-elle influencé la création et/ou la révision des cadres de certification/qualification ?</li> <li>• Y-a-t-il un lien entre le cadre de certification/qualification et le cadre national des métiers ?</li> <li>• L'APC a-t-elle permis la création/la révision de dispositifs de validation des acquis de l'expérience ?</li> <li>• Ce cadre de qualification et de certification est-il fonctionnel ?</li> <li>• Quelle est la participation des organisations professionnelles au processus d'évaluation et de certification ?</li> <li>• Quel est l'impact de l'APC sur la création des passerelles EFTP avec les autres sous-systèmes de l'éducation (éducation de base, le niveau 0 d'insertion des analphabètes) et avec le supérieur ?</li> </ul> <p>Comment l'APC a-t-elle fait évoluer l'offre de certification (création de nouveaux titres et diplômes) ?</p>
7 – L'impact de l'APC sur la qualité des produits de l'EFTP	Satisfaction des entreprises	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment a évolué la satisfaction des entreprises par rapport au personnel recruté à la sortie du dispositif d'EFTP après l'introduction de l'APC ? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Peut-on remarquer une réelle amélioration du « savoir agir » des diplômés ?</li> <li>o Quelles sont les principales différences observées ?</li> </ul> </li> <li>• Quels systèmes de feedback des acteurs économiques ont été mis en place pour alimenter et accompagner la mise en œuvre de l'APC ?</li> <li>• Quels sont les outils utilisés pour mesurer la satisfaction des entreprises ?</li> </ul>
	Dispositif de mesure de l'insertion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe-t-il un outil de monitoring de l'insertion des diplômés ? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Si oui, a-t-on des éléments qui permettent d'estimer si l'APC a favorisé leur insertion professionnelle ?</li> </ul> </li> <li>• Si oui, quels sont les changements observés en matière de mesure de l'insertion suite à la mise en œuvre de l'APC ?</li> </ul>



## Annexe 2 – Abréviations

### Liste des abréviations présentées dans cette étude

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche par compétences
AST	Analyse de situation de travail
CBA	Competency based approach
CBT	Competency-based Training
CFP	Centre de formation professionnelle
CIDE	Consortium for International Development in Education
CoS	Centre of Specialisation
COTVET	Council for Technical and Vocational Education and Training
CQM	Certificat de Qualification aux Métiers
CQP	Certificat de Qualification Professionnelle
DACUM	Develop A CUrriculuM ou Developing A CUrriculuM
DFQP	Direction de la formation et de la qualification professionnelle
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
FP	Formation Professionnelle
FPT	Formation Professionnelle et Technique
GAR	Gestion axée sur les résultats
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GLPE	Groupe local des partenaires pour l'éducation
IFEF	Institut de la francophonie pour l'éducation et la formation
IGD	Instituts à Gestion Déléguée
IIPE	Institut International de Planification de l'Éducation
ISEP	Institut Supérieur d'Enseignement Professionnel de Thiès
JICA	Agence Japonaise de Coopération Internationale
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
MEFPA	Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat
METFP	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MINEDUC	Ministère de l'éducation
Nated	National Technical Education
NCV	National Certificate Vocational
NST	National Strategy for Transformation
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCA	Outcome competency approach
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
PEFOP	Plateforme d'expertise en formation professionnelle
PPO	Approche pédagogique par Objectifs
PPP	Partenariats Public-Privé

PTF	Partenaires Techniques et Financiers
REAPC	Réforme de l'Education par le biais de l'APC
REFTP	Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
RMC	Référentiel Métier-Compétences
RP	Rwanda Polytechnic
SSC	Sector Skills Council
TDR	Termes de références
TIC	Technologies de l'Information et des Communications
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UE	Union Européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID	United States Agency for International Development
WDA	Workforce Development Authority

## Annexe 3 – Critères

Tableau B) Tableau des critères utilisés pour juger du degré d'implantation de l'APC des pays étudiés

Critères	Indicateurs			
	1	2	3	4
1. Un cadre politique, légal et institutionnel incluant l'APC est présent	Absent	En cours		Présent
2. Là où l'APC est implantée, les moyens financiers sont adaptés.	Aucune adaptation	Adaptation au démarrage	Adaptation au démarrage et ponctuelle	Adaptation annuelle
3. Le financement est pérenne	Aucun financement endogène	Financement minoritairement endogène	Au moins 50 % du financement est de source endogène	Au moins 75 % du financement est de source endogène
4. Un dispositif de veille et d'analyse des emplois est en place et fonctionnel (pour la création de nouveaux programmes ou la révision de ceux existants).	Absent	Présent – non fonctionnel	Présent – fonctionnel non systématique	Présent – fonctionnel systématique
5. Le dispositif de veille et d'analyse des emplois est de type partenarial	Non partenarial	Avec peu de partenaires	Avec la majorité des partenaires	Avec l'ensemble des partenaires
6. Un modèle d'ingénierie en APC a été adapté à un contexte national (cadre normatif et méthodologique) (possède un guide méthodologique cadrant le processus)	Pas de modèle institutionnalisé	Modèle institutionnel, mais non adapté	Modèle institutionnel adapté	Modèle institutionnel adapté et actualisé en continu
7. Le pays a une instance d'accréditation et d'assurance qualité des livrables de l'ingénierie APC	Non	Oui, partiellement fonctionnelle		Oui
8. L'AST est systématiquement réalisée lors de la création/ refonte d'une filière de formation	Non	----	-----	Oui

**Tableau B) Tableau des critères utilisés pour juger du degré d'implantation de l'APC des pays étudiés**

9 L'organisation de l'AST prévoit la représentation d'un métier dans toute sa diversité	Représentativité absente	Forte homogénéité	Bonne diversification	Très bonne
10. Toutes les étapes de l'ingénierie de formation sont réalisées et validées avec les professionnels	Absence des professionnels lors des étapes d'ingénierie et de validation	Présence des professionnels à certaines étapes de l'ingénierie	Présence des professionnels à certaines étapes de l'ingénierie et de la validation	Présence des professionnels à toutes les étapes de l'ingénierie et de la validation
11. Les formateurs ont accès et utilisent les guides et référentiels	Pas d'accessibilité des guides et référentiels aux formateurs	Accessibilité des guides et référentiels par les formateurs	Accessibilité des guides et référentiels par les formateurs avec utilisation ponctuelle	Accessibilité et utilisation en continu des guides et référentiels par les formateurs
12. Les formateurs et intervenants impliqués dans la livraison de la formation (maitre d'apprentissage, professionnels du métier, personnel administratif, etc.) sont formés pédagogiquement de manière initiale à l'APC	Aucune formation offerte	Formation offerte, mais limitée aux formateurs	Formation offerte aux formateurs et à une portion des intervenants	Formation offerte à tous les formateurs et intervenants
13. Les formateurs et intervenants impliqués dans la livraison de la formation (maitre d'apprentissage, professionnels du métier, personnel administratif, etc.) sont formés pédagogiquement de façon continue à l'APC	Aucune formation continue offerte	Formation offerte en continue, mais limitée aux formateurs	Formation offerte en continu aux formateurs et à une portion des intervenants	Formation continue offerte à tous les formateurs et intervenants
14. Un dispositif d'accompagnement des formateurs existe	Aucun dispositif	Un dispositif existe mais non fonctionnel	Un dispositif existe mais est fonctionnel de façon très ponctuelle	Un dispositif existe et est fonctionnel

**Tableau B) Tableau des critères utilisés pour juger du degré d'implantation de l'APC des pays étudiés**

15. La gestion pédagogique du déroulement de la formation repose sur les principes de l'APC (respect du chronogramme, stratégies d'enseignement et d'apprentissage en APC, évaluation formative, apprenant au centre du processus d'apprentissage, utilisation des référentiels, utilisation du matériel et de l'équipement, etc.)	Ne repose pas sur les principes	Repose sur 2 principes	Repose sur 4 principes	Repose sur plus de 4 principes
16. Le matériel/équipement est disponible en quantité suffisante au CFP ou accessible pour assurer les composantes pratiques du programme de formation	Disponibilité ou accessibilité très insuffisante	Faible disponibilité ou accessibilité (limitant la plupart des apprentissages appliqués)	Bonne disponibilité ou accessibilité (quelques apprentissages limités)	Disponibilité quantité suffisante ou accessibilité non limitative
17. L'environnement de formation s'inspire des réalités du monde professionnel (organisation matérielle et physique)	Non représentativité de l'environnement professionnel	Faible représentativité (partielle) de l'environnement professionnel	Bonne représentativité (plusieurs éléments présents) de l'environnement professionnel	Parfaite représentativité de l'environnement professionnel
18. Les entreprises et les professionnels contribuent à la formation des jeunes	Absence des entreprises et professionnels	Entreprises et professionnels présents occasionnellement dans l'année scolaire	Entreprises et professionnels présents régulièrement pendant l'année scolaire	Entreprises et professionnels présents en continu
19. L'évaluation des compétences implique les entreprises et les professionnels	Absence des entreprises et professionnels lors de l'évaluation	Entreprises et professionnels occasionnellement présents à l'évaluation	Entreprises et professionnels la plupart du temps présents à l'évaluation	Entreprises et professionnels toujours présents à l'évaluation
20. L'évaluation est cohérente avec les compétences développées en formation	Aucune cohérence	Cohérence pour moins de la moitié des compétences	Cohérence pour plus de la moitié des compétences	Cohérence pour toutes les compétences

**Tableau B) Tableau des critères utilisés pour juger du degré d'implantation de l'APC des pays étudiés**

21. Un cadre de certification en lien avec les métiers est présent	Absent	----	----	Présent
22. Un dispositif d'actualisation de la certification en lien avec les métiers est présent	Absent	Présent mais quasiment jamais appliqué	Présent et appliqué tous les 10 ans	Présent et appliqué au moins tous les 3-4 ans
23. Des conventions ou partenariats actifs sont présents entre les CFP et les entreprises	Aucune convention	Quelques conventions existent sans être systématiquement déployées et/ou ne sont pas utilisées	De nombreuses conventions existent sans être systématiques et/ou mises en œuvre systématiquement	Tous les CFP ont une convention et elles sont utilisées
24. Les CFP présentent des spécialisations de formation liées aux besoins en qualifications des entreprises situées dans leurs environnements économiques et zones géographiques respectifs	Absent	----	----	Présent
25. Une autonomie administrative, pédagogique et financière des structures de formation professionnelle est présente	Absence d'un cadre légal favorisant l'autonomie	Existence d'un cadre légal non appliqué	Existence d'un cadre légal partiellement appliqué	Présence d'un cadre légal bien appliqué
26. Une stratégie de communication et de sensibilisation des parties prenantes sur l'APC existe	Absente	----	----	Présente
27. Un outil de mesure du taux d'insertion des formés dans les programmes en APC est présent	Absent	Partiellement disponible		Présent
28. Un outil d'évaluation de la satisfaction des entreprises au regard des compétences des formés en APC est disponible	Absent	----	----	Présent

## Annexe 4 – Présentation des membres de l'équipe de travail

NOM ET FONCTION	ORGANISATION	COORDONNÉES	PAYS D'INTERVENTION	Dates des missions terrain
Barbara MURTIIN Coordinatrice Formation et insertion professionnelle des jeunes	Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) - Organisation internationale de la Francophonie (OIF)	Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) - Organisation internationale de la Francophonie (OIF)	- Afrique du Sud - Éthiopie - Rwanda	
Lena DIOP-WATT Attachée de programme « Formation et insertion professionnelle des jeunes »	Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) - Organisation internationale de la Francophonie (OIF)	Courriel : <a href="mailto:Lena.Watt@francophonie.org">Lena.Watt@francophonie.org</a> Tél : + 221 33 859 25 53 /+ (221) 77 372 92 89	- Bénin - Sénégal	
Eric HUBY Expert en formation et insertion professionnelles	Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) - Organisation internationale de la Francophonie (OIF)	Courriel : <a href="mailto:Eric.Huby@francophonie.org">Eric.Huby@francophonie.org</a> Tél : + 221 33 859 29 44 / + (221) 77 257 67 59	- Ghana	- Afrique du Sud : 8 au 20 avril 2019 - Bénin : 11 au 15 mars 2019 - Éthiopie : 4 au 15 février 2019 - Ghana : 9 au 13 décembre 2019 - Maroc : 6 au 19 janvier 2019 - Rwanda : 14 au 25 septembre 2019 - Sénégal : 14 au 25 janvier 2019
Naceur CHRAITI Chef de la plateforme d'expertise en formation professionnelle (Pefop)	UNESCO - IIPE Pôle de Dakar	Courriel : <a href="mailto:mn.chraiti-h-sini@iiep.unesco.org">mn.chraiti-h-sini@iiep.unesco.org</a> Tél : +221 33 859 77 30 / + (221) 33 859 77 46	- Afrique du Sud - Maroc - Rwanda	
Khalil BAHLOUL Expert en charge des formations en EFTP	UNESCO – IIPE Pôle de Dakar	Courriel : <a href="mailto:k.bahloul@iiep.unesco.org">k.bahloul@iiep.unesco.org</a> Tél : +221 33 859 77 30 / + (221) 33 859 77 69	- Bénin - Ghana	
Xavier ROSY Expert en APC - FPT	Objective View	Courriel : <a href="mailto:xavierosy@gmail.com">xavierosy@gmail.com</a> Tél : +32 475 89 70 93	- Afrique du Sud - Maroc	
Sonia MICHAUD Directeur Général – International et Experte en APC-FPT	Collège communautaire du Nouveau-Brunswick	Courriel : <a href="mailto:sonia.michaud@ccnb.ca">sonia.michaud@ccnb.ca</a> Tél : + 1 506 475 5143	- Éthiopie - Sénégal	

## Annexe 5 – Liste des institutions et organisations rencontrées dans chaque pays

<b>AFRIQUE DU SUD</b>	<b>BÉNIN</b>
• TVET DHET Offices	• Direction de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle
• National Skills Fund offices	• Institut national d'ingénierie de formation et de renforcement des capacités des formateurs (INIFRCF)
• GIZ – Support to the Comprehensive Africa agriculture development program (CAADP)	• Fonds de Développement de la formation continue et de l'apprentissage (FODEFCA)
• Swiss contact – South African co-operation initiative	• Ministère des enseignements secondaire technique et de la formation professionnelle (MESTFP)
• Steel and Engineering Industries Federation of Southern Africa (SEIFSA) – CoS projects	• Cadre national de concertation pour la promotion de l'EFTP
• College Capricorne, Polokwane (région de Limpopo)	• Cadre National du Patronat - commission formation
• College Ehlanzeni, Nelspruit (région de Mpumalanga)	• Lycée agricole Medji de Sékou
• College Gert Sibande, Standerton (région de Mpumalanga)	• Lycée technique de Bohicon
• College Ekurhuleni West, Johannesburg (region de Gauteng)	• CFP d'Abomey
• Congress of South African Trade Unions (COSATU)	• École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) de Lokossa
• Business Unity SA (BUSA)	• Institut universitaire de technologie de Lokossa
• Agricultural Sector Education and Training Authority (AgriSETA)	• Agence française de Développement - pôle développement urbain, secteurs sociaux et gouvernance
• Intergovernmental Relations – Department Public Enterprises	• CFP de Sè
• Transformation, Skills & Youth Development - Department Public Enterprises	• Confédération Nationale des Artisans du Bénin (CNAB)
• Department Higher Education & Training	• Union des chambres interdépartementales de métiers du Bénin
• Quality Council for Trades & Occupations	• GIZ – Bureau national
• Trade Test Center Olifantsfontain	• Bureau de la coopération suisse au Bénin programme - Education de base et formation professionnelle
• Minerals Council South Africa	• Fondation Paul Gerin Lajoie - Projet d'insertion durable des diplômés du secteur agropastoral
<b>ÉTHIOPIE</b>	<b>GHANA</b>
• Federal Technical and Vocational Education and Training:	• Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET)
- Direction de la Formation des Formateurs	- Policy planning & Research department
- Direction du développement des compétences	
- Direction des finances	
- Direction de la certification	
• Ministère de l'agriculture (Bureau TVET) – Addis Abeba	• Skills Development Fund (SDF)
• Catering & Tourism Training Institute (CTTI) – Addis Abeba	• Technical Examination Unit - Education Service
• Ministère de l'éducation – Direction de la FPT	• Informal sector association
• Ministère de la culture et du tourisme - Bureau FPT	• Federation of professional trade associations of Ghana (FEPTAG)
• GIZ – Bureau national	• FEPTAG -2nd Image International skills College
• United Nations Industrial Development Organization (UNIDO)	• FEPTAG - association des professionnels de la photographie



• Union Africaine - Département éducation	• National Association of Beauticians and Hairdressers (NABH Ghana)
• UNESCO - Better Education for Africa's Rise (BEAR II)	• Accra Technical Training Centre (ATTC)
• Direction régionale du bureau FPT d'Adama- région d'Oromia	• Tema Technical Institute
• Centre polytechnique d'Adama (région d'Oromia)	• Ghana Employers Association (GEA)
• Direction du bureau FPT d'Hawassa (région Southern Nations)	• Koforidua Technical University (KTU)
• Centre FPT – Hawassa (région Southern Nations)	• National Board for Professional and Technician Examinations (NABPTEx)
• Centre de FPT agricole d'Alage – secteur d'Hawassa	• GIZ - CAADP Agricultural Technical and Vocational Education and Training for women project
• Représentation permanente de l'OIF auprès de l'Union Africaine (RPUA)	
<b>MAROC</b>	<b>RWANDA</b>
• Secrétariat d'État de la Formation professionnelle (SEFP)	• Département du développement institutionnel et de la recherche – Rwanda Polytechnic (RP)
• Direction de la Formation en Milieu Professionnel	• Workforce Development Authority (WDA)
• Service des études secteur tertiaire au niveau de la division des études dans la direction de la planification	• Integrated Polytechnic Regional Centre (IPRC) - Kigali
• Ambassade du Canada - section coopération	• SOS TVET School
• Établissement de formation au Tourisme	• Ministère de l'éducation (MINEDUC)
• Consortium international de Développement en Éducation (CIDE)	• Rwanda Development Board
• Ministère du Tourisme	• Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE)
• Département des pêches	• Centre de FPT de MPANDA (Région Gitarama/Muhanza)
• Institut de formation professionnelle privée (IPIAB)	• Nyanza TVET School – Southern Province, Nyanza District, Ruhango
• Institut Prince Sidi Mohamed de Gestion et Commercialisation Agricole (IPSM)	• Centre de formation Giheke
• DGFR - Agriculture	
• Établissement de formation et de qualification dans les métiers de l'artisanat (IFMIA) – Salé	
• Institut de Formation aux Métiers de l'Industrie Automobile de Casablanca (IFMIAC)	
• Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE)	• IPRC Karongi
• Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS)	
• Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPP)	
• Confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM)	
<b>SÉNÉGAL</b>	
• Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat (MEFPA)	• Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat (MEFPA)
- Direction de la FPT	- Bureau de la qualité
- Programme de Formation École – Entreprise (PF2E)	- Direction de l'apprentissage

- Division Pédagogique	- Direction des Examens, Concours Professionnels et Certifications (DECPC)
- DPPS	- Cellules Etudes et planification
- Bureau suivi et insertion	
• LuxDev - Formation professionnelle et technique et Employabilité	• CFP de Fatick
• Banque Africaine de développement (bureau du Sénégal)	• CFP de Kaolack
• Ambassade du Canada – Bureau de la coopération	• CFP de Diourbel
• Agence française de développement (AFD)	• Agence nationale de la promotion de l'emploi des jeunes (ANPEJ)
• Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE)	• École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel (ENSETP)
• Ministère du tourisme	• CFP de St Louis
• Ministère de l'emploi et de l'intensification de la main d'œuvre	• Proviseur lycée technique André Peytavin de St Louis
- Direction de l'Emploi	
- Fonds de Financement de la Formation Professionnelle et Technique	
• Bureau d'études Afrique Communication	• Institut Supérieur d'Enseignement Professionnel (ISEP) de Thiès
• Organisation des Nations unies pour le développement industriel (ONUDI) – Projet IDEA	• Réseau des Instituts supérieurs d'Enseignement professionnel (RISEP)
• Office national de la FP (ONFP)	• Lycée technique de Thiès
• Unité de mise en œuvre - Cluster aviculture	• Inspection d'Académie (IA) de Thiès et de Fatick
• Centre d'impulsion pour la modernisation de l'élevage de Mbao	• Ecole nationale d'économie familiale et sociale (ENFEFS)
• Ecole normale supérieure d'enseignement technique et professionnel (ENSETP)	

# BIBLIOGRAPHIE

## BIBLIOGRAPHIE

Bernard Jean-Marc, Nkengne Alain Patrick et Robert François, 2007. *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences*, 2007, 33 p.

Boutin, Gérald, 2004. *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, connexions*, 2004, numéro 81, p. 25-41, <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm#>

Camillus Abawiera Wongnaa and Williams Kwasi Boachie, 2018. *Perception and adoption of competency based training by academics in Ghana*, 2018.

Comité conjoint OIT/UNESCO (CEART), 2018. *Aperçu global de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels : défis actuels, tendances et recommandations*. Rapport présenté à la 13<sup>e</sup> session du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), 2018, 37 p.

Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET), *GHAHA COUNTRY REPORT ON TVET/TVS*, [http://tvsd.adeanet.org/sites/default/files/documents/icqn-tvsd\\_contribution\\_ghana.pdf](http://tvsd.adeanet.org/sites/default/files/documents/icqn-tvsd_contribution_ghana.pdf)

Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET), 2012. *Manual for CBT curriculum / material development and training implementation*, Dec 2012

Department of Higher Education and Training, 2013. *Electrical principles and practice Nqf level 2*, national certificates (vocational), 2013.

Department of Higher Education and Training of South Africa. *Further Education and Training A guide to opportunities for further learning*, 3<sup>rd</sup> Edition.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2017. *Guidelines for applications for pqm clearance of new or changed academic qualifications*, 2017.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2011. *National Skills Development Strategy (NSDS III)*, 2011.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2014. *Qualification Profile of Lecturers Employed in Public Technical and Vocational Education and Training Colleges in South Africa*, 2014.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2018. *Register of private higher education institutions*, 2018.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2015. *Skills for and through SIPs, Progress report*, March 2015.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2019. *TVET College Times, The official Quarterly TVET College Newsletter and Journal*, vol. 56, March 2019.

Department of Higher Education and Training of South Africa, 2013. *White paper for Post-school Education and Training, building an expanded, Effective and integrated Post-school system*, 20 November 2013.

DIOUF Saliou, 2018. *Rapport d'activités 2017-2018 – ENSETP*, Dakar, 2018, 18 p.

Dr. Peter Boahin, 2018. *Competency-Based Assessment and Reporting in Ghanaian Polytechnics: A Critique of the Prevailing Perceptions*, National Board for Professional and Technician Examinations (NABPTEx), 2018.

Education Journal, 2016. *The Implementation of Cooperative Training in Technical and Vocational Education and Training Colleges of Oromia*, 2016 <http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.edu.20160504.11.html>

- European Training Foundation (ETF), 2017. *Morocco education, training and employment developments*, 2017.
- Ethiopian TVET-System, 2011. *Model Curriculum - Installation Construction Work - Level I*, Adama, 2011, 61 p.
- Federal TVET Agency, 2014. *Ethiopian Renaissance and TVET Reform at a Glance*, Addis Ababa, 2014, 24 p.
- Republic of South Africa, 2001. *General and Further Education and Training Quality Assurance Act 58*, 2001
- Haut-Commissariat au Plan du Maroc, 2013. *Enquête nationale sur le secteur informel*, 2013-2014.
- Haut-Commissariat au Plan du Maroc, 2017. *Enquête nationale sur le secteur Informel*, 2017.
- Hawkins Richard, Mariëtte Gross and Harm Holleman, 2018. *Scoping study to strengthen Technical Vocational Education and Training in the Dairy Sector in East Africa*, Netherlands, 2018, 54 p.
- International Institute of Social Studies, 2012. *Analysing the Labour Outcomes of TVET in Ethiopia: Implication of Challenges and Opportunities in Productive Self-employment of TVET Graduates*, Netherlands, 2012, 53 p.
- Journal officiel de la République du Sénégal, 1986. *Loi n° 86-44 portant création de l'office national de formation professionnelle (ONFP)*, Dakar, 1986, 2 p.
- Krishnan, Pramila and Irina Shaorshadze, 2013. *Technical and Vocational Education and Training in Ethiopia*, London, 2013, 30 p.
- LuxDev – Projet ACEFOP, 2018. *Rapport annuel 2, septembre 2017-août 2018. Développer l'emploi au Sénégal – Renforcement de la compétitivité des entreprises et de l'employabilité dans les zones de départ*, Dakar, 2018, 40 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2014. *Normes de qualité de gestion d'un établissement de formation*, Dakar, 2014, 38 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2016. *Rapport national sur la situation de la formation professionnelle et technique (FPT)*, Dakar, 2016, 106 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2018. *Évaluation de l'expérimentation de l'APC et l'établissement d'un plan national de généralisation de l'approche par les compétences*, Dakar, 2018, 102 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2018. *Stratégies et plan de généralisation de l'implantation de l'APC au Sénégal*, Dakar, 2018, 50 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2013. *Conception et mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche par compétences – Guide méthodologique*, Dakar, 2013, 76 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2014. *Évaluation des compétences : guide pratique du formateur*, Dakar, 2014, 35 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2014. *Implantation des programmes APC : guide pratique du formateur*, Dakar, 2014, 80 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA) Sénégal, 2017. *Répertoire des offres de Formation professionnelle et technique en APC*, Dakar, 2017, 130 p.
- Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal– Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, 2013. *Normes et standards de qualité en éducation et formation*, Dakar, 2013, 58 p.
- Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, 1987. *Décret n° 87-955 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement de l'Office national de Formation professionnelle*, Dakar, 1987, 5 p.
- Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP) du Sénégal, 2006. *Stratégie nationale et plan d'action national (2006-2015) de l'enseignement technique et de formation professionnelle*, Dakar, 2006, 151 p.

Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP) Sénégal, 2008. *Circulaire – Mise en place d'une cellule d'insertion – suivi*, Dakar, 2008, 2 p.

Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP) Sénégal, 2010. *Création et mise en œuvre des cellules d'appui à l'insertion – Cahier de charges*, Dakar, 2010, 19 p.

Ministry of Education Ethiopia, 2010. *Education Sector Development Program IV – Program Action Plan*, Addis Ababa, 2010, 122 p.

Ministry of Education Ethiopia, 2008. *National technical & Vocational education & Training (TVET) strategy* – 2d edition, Addis Ababa, 2008. 52 p.

Ministry of Education Ethiopia, 2006. *Reform of the Ethiopian TVET System – Towards a Suitably Skilled Work Force*, Addis Ababa, 2006, 12 p.

Ministry of Labor and Social Affairs Ethiopia, 2009. *National Employment Policy and Strategy of Ethiopia*, Addis Ababa, 2009, 60 p.

Republic of South Africa, 1996. *National Education Policy Act: Articulates the policy, legislative and monitoring responsibilities of the Minister and formalises the relations between national and provincial education authorities*, 1996.

Republic of South Africa, 2008. *National Qualifications Framework (NQF) Act No. 67, Manages the NQF, its qualifications and quality assurance*, 2008

Republic of South Africa, 2011. *National Skills Authority: evaluation of the national skills Development strategy (NSDS III)*, 2011-2016.

Office National de Formation Professionnelle (ONFP) Sénégal, 2017. *Besoins du Sénégal en ressources humaines qualifiées dans les secteurs prioritaires de l'économie à l'horizon 2025*, Dakar : imprimerie des Maristes, 2017, 206 p.

Organisation internationale de la francophonie, 2009. *les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle (OIF), 2009*, <https://www.inforoutefpt.org/ministere/guideMetho.aspx>

Perrenoud Philippe, 1997. *Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage*, 1997

Republic of Ghana, 2012. *Legislative instrument (LI 2195) Ghana's TVET sector*, 2012

Republic of Rwanda, 2015. *Technical and vocational education and training (TVET) Policy*, 2015, 20 p. [https://www.rp.ac.rw/fileadmin/user\\_upload/TVET\\_POLICY.pdf](https://www.rp.ac.rw/fileadmin/user_upload/TVET_POLICY.pdf)

Republic of Rwanda, 2008. *Technical and vocational education and training (TVET) Policy*, 2008, 20 p.

République du Bénin, 2018. *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)*, Aout 2018.

République du Bénin, 2017. *Document de la réforme du cursus de formation de l'enseignement et de la formation technique et professionnel au Bénin*, novembre 2017.

République du Sénégal, 2014. *Plan Sénégal Émergent*, Dakar, 2014, 103 p.

République du Sénégal, 2013. *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) – Secteur Éducation Formation 2013-2025*, Dakar, 2013, 34 p.

Samuel Kwame Ansah and Kissi Ernest, 2013. *Technical and Vocational Education and Training in Ghana: A Tool for Skill Acquisition and Industrial Development*, 2013.

Saskatchewan Polytechnic, 2016. *Needs Assessment of the TVET System in Ghana as it relates to the Skill Gaps that Exist in the Extractive Sector, 2016*

Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2015. *Le Cadre national des certifications au Maroc (CNC)*, Document de référence, version révisée, 29 octobre 2015.

- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2015. *Cadre méthodologique d'élaboration de programme APC, octobre 2015. Présentation générale.*
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2015. *Cadre méthodologique d'élaboration de programme APC, octobre 2015. Guide d'élaboration et de production d'un programme de formation selon l'approche par compétences.*
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, *Cadre national de certification CNC.*
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2015. *Guide d'analyse d'une situation de travail et de production d'un référentiel de métier,* octobre 2015.
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2018. *La formation professionnelle en chiffres, 2017-2018, SEFP.*
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 1986. *Loi n° 86-44 portant création de l'office national de formation professionnelle (ONFP),* Dakar, 1986, 2 p.
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2016. *Modèle et cadre de gestion des instituts à gestion déléguée,* mars 2016.
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2015. *Cadre méthodologique d'élaboration de programme APC, octobre 2015. Guide d'élaboration et de production d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle.*
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, 2007. *Guide de conception et de production d'une étude sectorielle,* juillet 2007.
- Secretariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle Maroc, *Stratégie nationale de la formation professionnelles 2021. La formation partout, pour tous et tout au long de la vie.*
- Sherry K. Amedorme, Yesuenyagbe A.K. Fiagbe, 2013. *Challenges Facing Technical and Vocational Education In Ghana,* 2013.
- Skills Development Act No. 97, 1998 – amended in 2008. *Creates the National Skills Agency, established Quality Council for Trades and Occupations, regulates skills development apprenticeships and learnerships.*
- South African Qualifications Authority (SAQA) Act No. 58, 1995. *Provides for the development and implementation of NQF; establishment of SAQA.*
- The Edukans Foundation, 2012. *Technical and Vocational Education and Training Mapping in Ethiopia– Final Report,* Addis Ababa, 2012, 110 p.
- UNESCO, 2017. *Diversity of cultural expressions – Ethiopia 2017 report.*
- UNESCO, 2014. *Ethiopian National Qualifications Framework (ENQF).* Addis Ababa, 2014, 6 p.
- UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2014. *World TVET Database, South Africa,* p. 36-42, January 2014.
- UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2016. *World TVET Database Ghana,* February, 2016.
- Wahba, Moustafa, *Competence Standards for Technical and Vocational Education and Training TVET,* Addis Ababa, 23 p.

## WEBOGRAPHIE

TVET Colleges in South Africa : [http://www.tvetcolleges.co.za/Site\\_Public.aspx/](http://www.tvetcolleges.co.za/Site_Public.aspx/)

UNEVOC : [https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase\\_zaf\\_en.pdf](https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_zaf_en.pdf)

Population data : <https://www.populationdata.net/pays/afrique-du-sud/>

Statistics South Africa : <http://www.statssa.gov.za/>

SETA Information Website : <https://www.vocational.co.za/>

UNIDO Sénégal: <http://www.onusenegal.org/United-Nations-Industrial-Development-Organization-UNIDO-UNDER-CONSTRUCTION.html>

L'IIPE-UNESCO Dakar et l'IFEF ont réalisé une étude conjointe relative à la contextualisation et à l'adaptation de l'Approche Par les Compétences (APC) dans 7 pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda, Sénégal.

Cette étude a permis d'identifier d'une part, les bonnes pratiques et leur utilisation pour rendre plus performante l'APC dans les dispositifs d'EFTP, et d'autre part, les difficultés rencontrées dans l'introduction ou la pérennisation de cette approche. Une attention particulière a été mise sur l'identification des points d'inflexion (positifs ou négatifs) qui ont caractérisé le processus de mise en œuvre de l'APC afin d'en tirer les leçons apprises.

Au regard des conclusions tirées de l'analyse de la mise en œuvre dans ces 7 pays, l'étude formule des recommandations pour une adaptation réussie de l'APC aux contextes des pays africains.

