

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



Sous la direction de
Ousseynou THIAM

**Actes des Premières Journées Scientifiques (En Ligne) Du 01
au 02 Juin 2023, du Réseau Africain des Chercheurs et
Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Penser les Sciences de l'éducation en Afrique :
histoires, tendances et perspectives des
recherches dans divers champs d'intervention
des chercheurs**

Numéro spécial, n°2, Août 2024

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 13/01/2024



Numéro spécial n° 2, Août 2024



ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01
Site: www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 13/02/2024



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maître-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

BALDÉ Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, Guinée,

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophones, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMPAORÉ Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Canada,



FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur titulaire en linguistique, Université d'Eswatini, Eswatini,

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, en Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal,

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

VALLÉAN Tindaogo Félix, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ D'ORGANISATION DU COLLOQUE

ATTA Yéboua Germain, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YAGO Iphigénie Aïdara, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ DE LECTURE

ADJANOHOUN Jonas, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;



CIJKA KAYOMBO Chrysostome, Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo ;

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIOP, Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon ;

GOUDENON, Martine épouse BLEY, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ;

HOUËHA Noukpo Saturnin, Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (ENS/UNSTIM), Bénin ;

KOUKI Rahim, Université de Tunis el Manar, Tunisie ;

KYELEM Mathias, École normale supérieure, Burkina Faso ;

MAHAMADOU Zakari, Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger ;

MANE Papa Malamine Junior, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Ameth, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

OUÉDRAOGO Léa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

SECK, Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TCHAGNAOU Akimou, Université André Salifou, Niger ;

TCHASSAMA Ati-Mola, École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo ;

THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo ;

ZINGUE Di, Université de Koudougou, Burkina Faso ;

ZONGO Mahamadi, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

ASSISTANTE

NDEYE Fatou Thiam.



Table des matières

Introduction aux actes des journées scientifiques	8
Ousseynou THIAM.....	8
MOT D’OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE.....	10
Mot d’ouverture du Président du RACSE 11	11
Ousseynou THIAM.....	11
Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l’éducation	13
Eugénie EYEANG	13
PREMIÈRE PARTIE :	18
LES TRADITIONS PÉDAGOGIQUES ET LEURS IMPACTS	18
Culture de la recherche scientifique dans des traditions pédagogiques en Afrique francophone.....	19
Yao Abraham KONAN.....	19
À propos des fondements théoriques de l’enseignement des sciences : le cas de la modélisation comme canevas d’apprentissage en didactique des sciences.....	28
Liliane MBAZOGUE-OWONO, Raymonde MOUSSAVOU	28
Approche par Compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : état des lieux pour un renforcement des capacités des formateurs	45
Bassolo BASSONO, Jean-Claude BATIONO.....	45
État de la recherche des étudiants de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives : quelles contributions des sciences de l’éducation ?.....	57
N’guessan Frédéric KOFFI.....	57
État des lieux de la recherche en didactique des mathématiques et de l’informatique en Tunisie	65
Rahim KOUKI, Marwa HADDAD.....	65
État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien	74
Mohamed GHARBI, Rahim KOUKI.....	74
État des lieux de l’enseignement et l’apprentissage de la programmation orientée objet dans le contexte universitaire tunisien	87
Marwa HADDAD, Rahim KOUKI.....	87
DEUXIÈME PARTIE :	97
LES DÉFIS ACTUELS DE L’ÉDUCATION	97
Forces et faiblesses d’un programme de formation des formateurs dépourvu d’un département de sciences de l’éducation : le cas particulier de l’INJS d’Abidjan	98
Armand Joseph EDI.....	98
L’appropriation du changement de politique universitaire par les acteurs : cas de la réforme du système LMD au Gabon.....	109
Giscard MEBRIM PAYOS MBA, Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU	109
Des liens entre l’éducation, la formation et la production économique	120
Namiyate YABOURI.....	120
Pour une didactique du français : former aux gestes professionnels des professeurs en formation initiale et/ou continue au Sénégal	134
Bounama MBENGUE.....	134
Évaluation complexe en physique en classe de Seconde C en Côte d’Ivoire.....	149
Martine GOUDENON épouse BLEY, Assiba Thérèse AKOUA DAHOUESSA épouse GLITHO.....	149



Un modèle pilote de grille d'analyse multidimensionnelle pour l'étude du processus de transposition didactique de l'algèbre au collège	166
Samia OUESLATI, Rahim KOUKI.....	166
L'argot en milieu scolaire, une pratique linguistique aux enjeux multiples : l'expérience du lycée bilingue de Yaoundé au Cameroun.....	175
Martial Patrice AMOUGOU ; Jean-Armand MBIDA NKENE ; Chetou Awa NGOU PAMBOUNDOM.....	175
Riposte contre les violences scolaires au Gabon : un mythe de Sisyphe ?	185
Euloge BIBALOU, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS	185
TROISIÈME PARTIE :	197
PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE	197
De la nécessité de repenser l'éducation en Afrique.....	198
Papa Malamine Junior MANÉ.....	198
Financer la recherche en éducation par les fonds publics : enjeux et retombées pour l'École africaine d'aujourd'hui et du futur ?.....	205
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU	205
Les innovations pédagogiques en sciences de l'éducation en Afrique.....	215
Mireille ESSONO EBANG.....	215
Potentialités de l'intégration de l'intelligence artificielle à l'enseignement et l'apprentissage de la programmation dans les collèges en Tunisie	227
Hafaoua SOUHLI, Rahim KOUKI.....	227
La médiathèque numérique : quels apports pour un apprentissage actif au lycée à Madagascar ?	237
Tianamalala Luciano ABRAHAM, Harinosy RATOMPOMALALA.....	237
Enseignement introductif de la Programmation Orientée Objet sous Python via les exemples résolus avec objectifs étiquetés : Cas des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiens	246
Ajda KLOUZ, Rahim KOUKI.....	246
Les méthodes de type Euler dans un environnement hybride : enjeux épistémologiques et didactiques	259
Lamjed BRINSI, Rahim KOUKI.....	259
Les algorithmes numériques au cœur de l'interdisciplinarité : difficultés et enjeux	272
Soumaya DARRAGI, Rahim KOUKI	272
Techno-pédagogie et systèmes éducatifs africains : quels modèles choisir ?.....	282
Mohamed Tidiane OUATTARA	282



Introduction aux actes des journées scientifiques

Ousseynou THIAM¹

Les sciences de l'éducation en Afrique sont devenues incontournables si le continent mise sur une éducation de qualité, équitable pour un développement socioéconomique dynamique et durable. Fort de ce constat, après un an d'existence, le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) a organisé les Premières Journées Scientifiques du RACESE du 01 au 02 juin 2023. Ces journées ont été l'occasion pour plus d'une centaine d'enseignants - chercheurs, de chercheurs et d'étudiants de croiser les regards, les recherches sur le thème : « Penser les Sciences de l'éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs.

Le projet initié était comme le précise l'appel « une intention panafricaine de développement de la recherche en éducation qui intègre des savoirs sur la formation, la planification, l'intervention et l'évaluation, spécifiques à chaque pays. Le thème du colloque, en lien avec la politique, les curricula et les programmes, les compétences a mis en débat *le présent et l'avenir de la recherche en éducation et la formation en Afrique* ».

L'objectif de cette journée consisté à faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs en Afrique et de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières nationales et continentales. Les axes de ces journées retenues ont été :

- les sciences de l'éducation d'Hier : *une histoire de précurseurs et de formation de la relève.*
- les sciences de l'éducation d'Aujourd'hui : *à la découverte des recherches dans les divers domaines de spécialité des chercheurs africains en éducation.*
- les sciences de l'éducation de Demain : *penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique.*

Cet ouvrage qui en rend compte prolonge les débats sur des problématiques importantes. Après le mot de bienvenue et d'Ouverture prononcée par le Président du Réseau Docteur Ousseynou Thiam et la conférence inaugurale du Professeur Eugénie EYEANG les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation », ces actes sont organisés en trois parties.

La première partie porte sur les traditions pédagogiques et leurs impacts trouve qu'en Afrique francophone, les institutions de formation universitaire et scolaire rencontrent des difficultés à adopter des méthodes d'apprentissage participatives et constructivistes. Ces institutions restent ancrées dans une tradition pédagogique conservatrice, bien que la pédagogie constructiviste, qui encourage une approche dynamique et dialectique de la construction des connaissances, soit reconnue pour sa capacité à développer l'esprit scientifique (Bachelard, 1996).

La deuxième partie interroge les défis actuels de l'éducation. Le Gabon, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Madagascar, le Cameroun, le Sénégal... illustrent bien les défis de l'enseignement des sciences, notamment l'absence de laboratoires, le manque d'enseignants qualifiés, et les ressources pédagogiques insuffisantes. Malgré ces obstacles, des efforts sont faits pour promouvoir les vocations scientifiques. Les textes adoptent une approche descriptive

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar.



et comparative et mettent en exergue des défis persistants, tels que la formation insuffisante des formateurs et l'indisponibilité des référentiels.

La troisième partie intitulée perspectives d'amélioration et innovation pédagogique explique qu'une approche basée sur l'usage du numérique et l'intelligence artificielle développerait des stratégies pédagogiques explicites pouvant améliorer l'apprentissage. Toutefois, il a été noté que les ressources numériques contribuent à l'acquisition des connaissances, mais ne favorisent pas suffisamment l'apprentissage actif. Une amélioration du contenu interactif est nécessaire. Plusieurs initiatives sont étudiées, mais les recherches trouvent qu'il est important que celles-ci soient accompagnées de formations adéquates pour les enseignants et d'une meilleure intégration des technologies éducatives pour surmonter les défis actuels et futurs. Les efforts concertés des gouvernements, des institutions éducatives et des partenaires internationaux sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité et le développement durable en Afrique.

Ces actes présentent des résultats de recherche qui enrichissent la recherche scientifique et qui aident à la décision pour une éducation en Afrique plus rentable, performante et compétitivité.

Pour le comité d'organisation



MOT D'OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE



Mot d'ouverture du Président du RACESE

Ousseynou¹ THIAM

Monsieur le Directeur de Publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF),

Madame la conférencière,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité scientifique,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité d'organisation,

Madame et Messieurs les participants,

Chers invités,

C'est avec joie et honneur que je vous souhaite la bienvenue aux premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants Chercheurs en Science de l'Éducation (RACESE). Cet événement, qui se déroule en ligne les 1er et 2 juin 2023, marque une étape importante dans notre quête collective pour enrichir et promouvoir les sciences de l'éducation en Afrique.

Permettez-moi de remercier Monsieur Mathias KYELEM, Directeur de publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) pour ses orientations scientifiques et son sens élevé de l'apport du Réseau à l'éducation et l'enseignement supérieur, à la recherche et à la formation professionnelle.

Mes remerciements sont aussi adressés au comité technique composé de Docteur Mireille ESSONO EBANG, Vice-Présidente chargée de la recherche ; de Docteur Kouadio Yeboua Germain ATTA, Vice-Président chargé de l'enseignement ; de Docteur Nowenkûm Désiré POUSSOGHO, Secrétaire général ; du Professeur Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, Secrétaire général adjoint ; de Docteur Babacar BITEYE, Directeur de la revue RASEF. Ils sont concepteurs du projet journées scientifiques et n'ont ménagé aucun effort pour sa pleine réussite. J'associe à ses remerciements les membres des comités scientifiques et d'organisation et les modérateurs des communications pour leur inestimable apport.

Je remercie le Professeur Eugenie EYEANG pour sa conférence inaugurale pour la disponibilité, mais aussi l'ambitieux projet d'échange sur une question importante comme celle qui interroge les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation ». Le thème de sa conférence en lien avec le thème des journées « Penser les Sciences de l'Éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs », est particulièrement pertinent. Il nous invite à réfléchir, soit individuellement soit ensemble, mais dans un réseau, sur l'évolution de notre discipline, à partager nos découvertes et à envisager des perspectives nouvelles pour son avenir et l'avenir.

Ces journées scientifiques ont deux objectifs majeurs. Le premier est de faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique. La richesse de nos diversités et la complémentarité de

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



nos approches sont les fondements de notre force collective. Elles nous permettent d'aborder les défis éducatifs avec une perspective plurielle et inclusive.

Le deuxième objectif est de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières continentales. Il est essentiel de montrer au monde entier la qualité et l'originalité des travaux de recherche menés sur notre continent. Nous devons établir des ponts avec d'autres chercheurs, institutions et réseaux à travers le monde, afin de partager nos découvertes et d'enrichir nos pratiques.

Nos discussions seront structurées autour de trois axes principaux. Le premier axe concerne les sciences de l'éducation d'hier, une histoire de précurseurs et de formation de la relève. Cet axe nous invite à rendre hommage aux pionniers qui ont jeté les bases de notre discipline et à réfléchir à la manière dont leurs héritages peuvent nous inspirer dans la formation des futures générations de chercheurs et d'éducateurs. Le deuxième axe se focalise sur les sciences de l'éducation d'aujourd'hui, à la découverte des recherches dans les divers domaines et spécialités des chercheurs africains en éducation. Nous explorerons les travaux actuels, en mettant en lumière les innovations, les méthodologies et les résultats qui définissent la recherche contemporaine en éducation sur notre continent. Le troisième axe envisage les sciences de l'éducation de demain, penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique. Il s'agit ici de projeter notre réflexion vers l'avenir, en envisageant les transformations nécessaires pour répondre aux défis éducatifs de demain. Quels sont les nouveaux paradigmes à adopter ? Comment pouvons-nous anticiper les besoins futurs de nos sociétés ?

En conclusion, je souhaite que ces journées soient une source d'inspiration, de collaboration et d'échanges fructueux. Ensemble, nous avons le pouvoir de transformer l'éducation en Afrique, de renforcer nos capacités et d'influencer positivement les politiques éducatives. Je vous encourage à participer activement aux débats, à partager vos expériences et à nouer des collaborations qui perdureront au-delà de ces journées.

C'est avec une grande fierté que je déclare officiellement ouvertes les premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Science de l'Éducation. Je vous remercie pour votre engagement et votre présence. Que ces journées soient riches en enseignements et en découvertes.

Le Président du RACESE



Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation

Eugénie EYEANG¹

Introduction

Le fonctionnement des sociétés modernes est constitué d'un faisceau de relations entrelacées. Chaque groupe compose un ensemble cohérent qui cherche, néanmoins à s'élargir au travers d'expériences nouvelles et de projets porteurs d'avenir. Cette réalité atteste qu'il est de plus en plus difficile, de nos jours, de progresser en demeurant dans un vase clos. Les observateurs avisés s'évertuent à scander que l'évolution professionnelle n'est pas un acte solitaire, mais plutôt le résultat d'un travail d'équipe et collaboratif. Le réseau personnel semble être le principal soutien du développement des individus. Ceci semble lié au nouveau contexte des carrières. En effet, l'aplatissement des structures organisationnelles et le développement des technologies font évoluer la carrière des individus de manière plus transversale et fonctionnelle (S. Ventolini, 2010). Sur le plan étymologique, le mot réseau, en latin, vient de *retis*, c'est-à-dire le filet. Or, un filet sert à retenir. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre ce paradoxe invraisemblable où le réseau devient le symbole de la liberté alors que l'étymologie indique exactement le contraire. D'où vient cette subversion ? Mais étymologiquement, le réseau, c'est aussi le tissu, des éléments différents, mais unis dans un tout qui les tient ensemble (D. Wolton, 2012). Le réseau ressemble aux mailles du filet qui permet d'attraper une quantité importante de poissons en un seul essai. C'est un multiplicateur d'opportunités de tous genres. Ainsi, le fonctionnement en réseau permet à un individu isolé et limité d'entrer en connexion avec plusieurs personnes à la fois ; et dont il n'est pas forcément l'initiateur de la relation. L'homme seul n'aboutit à rien. Les relations sont aujourd'hui une richesse inestimable. On parle d'ailleurs, communément, de *carnet d'adresses influent*.

1. Objectifs

L'objectif de notre propos est triple. Il s'agit, tout d'abord, de montrer l'importance des réseaux professionnels dans la carrière d'un individu, en soulignant comment ces connexions peuvent ouvrir des opportunités, faciliter l'échange de connaissances et promouvoir la croissance personnelle et professionnelle. Ensuite, la conférence vise à partager une expérience personnelle de réseautage en sciences de l'éducation, offrant des exemples concrets et inspirants sur la manière dont les relations professionnelles peuvent influencer positivement la trajectoire de la carrière d'un individu. Enfin, il s'agit de démontrer l'impact significatif qu'un réseau professionnel bien établi peut avoir sur le développement professionnel, en illustrant comment les collaborations et les soutiens au sein de ces réseaux contribuent à l'innovation, à l'apprentissage continu et à l'avancement de la carrière.

2. Méthodologie adoptée

La méthodologie adoptée ici est simple. Il s'agit de celle du récit de vie. Sachant que le récit de vie peut être oral ou écrit, formel ou informel, s'inscrire dans une perspective pédagogique ou artistique, être le lieu d'une quête de soi ou d'une interaction sociale, avoir vocation à demeurer dans le cadre de l'intime ou à l'inverse à être largement diffusé : il est protéiforme (Vincent Ponroy & Chevalier, 2018). Il a donc plusieurs formes ou manifestations.

¹ École Normale Supérieure de Libreville au Gabon.



En effet, un récit de vie est une narration détaillée et personnelle de l'expérience de vie d'une personne. Il est souvent raconté par la personne elle-même. Il s'agit d'une forme de biographie subjective permettant à l'individu de partager ses souvenirs, ses sentiments, ses perceptions et ses interprétations des événements significatifs de sa vie. Les récits de vie sont utilisés dans diverses disciplines, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et les études littéraires, pour comprendre les parcours individuels et les contextes sociaux et culturels qui les influencent. Les caractéristiques principales d'un récit de vie relèvent de la subjectivité, de la chronologie, de la réflexivité, de la narration détaillée. C'est aussi une opportunité pour l'individu d'aborder des thématiques variées, divers aspects de la vie de la personne, tels que le travail, les relations, les défis personnels, les succès, et les échecs. Le plus important reste la contextualisation. De fait, le récit place les expériences personnelles dans un contexte plus large, comme les événements historiques, les changements sociaux ou les influences culturelles. Dans le cadre de l'éducation, le récit de vie peut être utilisé comme outils pédagogiques pour enseigner des concepts complexes à travers des exemples concrets et personnels.

Nous voulons partager ici notre propre expérience comme membre d'un réseau de chercheurs en sciences de l'éducation.

3. Compréhension d'un réseau

La définition que je donne est le produit de mon expérience. Un réseau commence comme une graine qui donne plusieurs autres graines. C'est une semence qui est mise en terre et qui grandit.

Schéma n° 1 : Un ensemble entrelacé



Source : Internet : Frédérique Genicot, 2017

Progressivement, jusqu'à devenir un grand arbre, avec de nombreuses branches et ramifications. Une branche qui pousse appelle une autre branche. Un individu qui est rattaché à un réseau (R1) s'attache à un autre réseau (R2). Il relie par la suite les membres de R1 à ceux de R2, et ainsi de suite.

Schéma n° 1 : Un réseau



Source : Internet : Rémy Bigot, 2011



3.1. Mon expérience de membre d'un réseau en sciences de l'éducation

C'est en 2001 que j'ai été contactée pour faire partie d'un réseau en sciences de l'éducation. Au travers de la convention signée entre l'Ecole Normale Supérieure (Gabon) et la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Salamanca, une fenêtre s'est ouverte pour moi. À cette époque, l'Union européenne (UE) des universités du continent un certain nombre de préalables en matière de coopération scientifique. Il leur était demandé de rechercher des partenariats et de constituer des réseaux. Le réseau initial devait alors être composé de :

- 2 universités du nord : universidad de Salamanca - Espagne et universidad de Coimbra - Portugal)
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : Ecole Normale Supérieure (Gabon)
- Ce premier réseau a permis de réaliser un certain nombre d'actions et de productions scientifiques².

Puis, en 2012, mon expérience s'est enrichie. Il est important de signaler que tous les membres du réseau sont affiliés au laboratoire « Helmantica paideia »³ de la facultad de Educación de la universidad de Salamanca.

- 3 universités du nord : Universidad de Salamanca, Universidad de Palencia – Espagne, Universidade de Coimbra - Portugal
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon)

À partir de 2017, mon réseau s'est à nouveau élargi. À travers le premier réseau, des contacts ont été noués avec d'autres entités universitaires et des projets de coopération se sont mis en branle. Après l'organisation conjointe du deuxième II FORO (África, Educación, Desarrollo) entre l'ENS de Libreville et l'Université de Salamanca, voici la constitution du nouveau réseau :

- 5 universités du nord : universidad de Salamanca, universidad de Palencia, universidad de La laguna – Islas Canarias (Espagne) ; universidad de Coimbra, ISCE DOURO – Penafiel (Portugal);
- 1 université d'Amérique latine : universidad de Maringá (Brésil),
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon).

En 2021, par mon réseau, nous avons ouvert une brèche à l'université de La laguna (Islas Canarias) pour une coopération avec l'Université Houphouët-Boigny pour le projet d'un ouvrage collectif sur le leadership féminin.

3.2. Développement professionnel en tant que membre d'un réseau en sciences de l'éducation

Cette collaboration m'a permis de développer plusieurs aptitudes dont ce tableau rend compte :

² Il est possible de retrouver certaines de ces publications sur le site suivant : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=119632>

³ Helmantica Paideia : <https://helmanticapaideia.wordpress.com/>



Tableau n° 1 : Aptitudes et réseau en sciences de l'éducation

Aptitude	Déclinaison	Observations
Compétences en communication	Écoute active : Expression orale et écrite	Apprendre à écouter attentivement et à comprendre les perspectives et les besoins des autres. Améliorer la capacité à articuler des idées de manière claire et convaincante, tant à l'écrit qu'à l'oral.
Collaboration et travail d'équipe	Coopération : Gestion des conflits	Travailler efficacement avec d'autres membres du réseau pour atteindre des objectifs communs. Apprendre à résoudre les désaccords de manière constructive et à trouver des solutions mutuellement bénéfiques.
Développement professionnel continu	Apprentissage continu : Adaptabilité	Participer à des formations, des ateliers et des conférences pour rester à jour avec les dernières recherches et pratiques en sciences de l'éducation. Rester ouvert aux nouvelles idées et aux changements dans le domaine de l'éducation.
Leadership et mentorat	Influence positive : Mentorat	Développer la capacité à inspirer et à motiver les autres membres du réseau. Offrir du soutien et des conseils aux collègues moins expérimentés. Apprendre des mentors plus expérimentés
Recherche et innovation	Méthodologie de recherche : Innovation pédagogique	Améliorer les compétences en conception et en mise en œuvre de recherches éducatives. Développer et partager des approches novatrices pour l'enseignement et l'apprentissage.
Gestion de projets	Planification et organisation : Évaluation et suivi	Apprendre à planifier, organiser et gérer des projets éducatifs, y compris la gestion du temps et des ressources. Acquérir des compétences pour évaluer l'efficacité des projets et des programmes éducatifs et apporter des améliorations.
Sensibilité culturelle et inclusion	Établissement de contacts : Maintien des relations	Développer la capacité à nouer des relations professionnelles solides et à créer des opportunités de collaboration. Savoir entretenir et renforcer les relations professionnelles au fil du temps.

Ces aptitudes apportent dans le quotidien de l'enseignant-chercheur et du chercheur, ce qui suit :

- la rigueur et la persévérance dans le travail de recherche
- la loyauté dans la collaboration avec mes pairs.

Pour mon cas, le réseautage a facilité les aspects suivants :

- la participation à plusieurs événements scientifiques et de recherche en Espagne et à travers le monde ;
- la publication très tôt des articles dans des revues indexées, à facteur d'impact ;
- l'intégration à des comités scientifiques de symposiums, de revues scientifiques et de congrès en sciences de l'éducation ;



- la Co-organisation des colloques internationaux à ENS - Universidad de Salamanca : I, II et III FORO : 2014, 2017, 2021.
- la participation comme membre du Conseil scientifique de FIACED I & II, ISCE DOURO, Portugal : 2016, 2018.

3.3. Participation exclusive à des activités liées aux membres du réseau et à des activités facilitées par les membres du réseau

En 2005, j'ai été invitée à prendre part, à Bruxelles, à la Conférence internationale entre l'UE, Afrique et Caraïbes (ACP) sur le système LMD. Lors de cette conférence, la question récurrente/anecdote : « De quel réseau faites-vous partie ? » ou encore « Qui vous a invité ? »

Ici : Réponse à ces questions : Universidad de Salamanca/Facultad de Educación

Autrement dit : Faire partie d'un réseau donne accès à des informations particulières contenues dans d'autres types de réseaux.

Rappelons par exemple, qu'en 2014, ma participation au Congrès International de *África con eñe* de la Fondation *Mujeres por África*, organisé par l'ex-Premier ministre espagnol à Abidjan (Côte d'Ivoire), a été rendue possible par le réseautage.

En 2018, sur Invitation du Roi d'Espagne, j'ai pris part à la cérémonie d'hommage à l'hispanisme international pour l'ensemble de mes publications en langue espagnole et au rayonnement de l'espagnol dans le monde.

En 2023, sur Invitation de Casa África (Islas Canarias), j'ai pris part à la 3^e Rencontre d'hispanistes d'Afrique et d'Espagne à Las Palmas (III ENCUESTRO DE HISPANISTAS ÁFRICA – ESPAÑA).

Discussion conclusive

Être membre d'un réseau est à la fois une contrainte et une liberté. Satisfaire aux exigences du réseau en termes de performance et d'atteinte des objectifs de production et de développement des projets est une exigence de premier plan. Élargir l'espace de sa tente au maximum en profitant des opportunités qu'offrent les différentes institutions concernées passe par une souplesse d'esprit. L'impact d'un réseau ne consiste pas seulement à ajouter de nouveaux membres. Il réside en la capacité des membres à prendre part aux activités et projets du réseau. Il importe d'apprendre à l'intérêt pour les thèmes de recherche qui ne sont pas directement liés à notre champ d'action, mais qui le sont pour les autres membres du réseau. La régularité des rencontres et le sérieux des travaux proposés sont une clé pour la prise en compte de vos intérêts dans le réseau. Enfin, toute opportunité est à saisir pour le positionnement d'un membre compétent du réseau auquel on appartient.

Références bibliographiques

Vincent-Ponroy, J. & Chevalier, F. 2018. https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2018_006.pdf

Ventolini, S. 2010. Le réseau de développement professionnel des managers : Quels déterminants ? *Revue française de gestion*, 202, 111-126. <https://www.cairn.info/revue--2010-3-page-111.htm>.

Wolton, D. 2012. Réseaux, altérité et communication : Entretien avec Éric Letonturier. In Letonturier, É. (Ed.), *Les réseaux*. CNRS Éditions. Doi:10.4000/books.editions-cnrs.19321.



Approche par Compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : état des lieux pour un renforcement des capacités des formateurs

Bassolo BASSONO¹, Jean-Claude BATIONO²

Résumé

Le Burkina Faso, à l'instar de nombreux États Africains, a adopté l'Approche Par Compétences (APC) dans son système d'Enseignement et de Formation Technique et Professionnels (EFTP), afin de le réadapter aux besoins du marché du travail. Pour la réussite d'une telle réforme, plusieurs études (Roegiers, 2008, 2010 ; Palé, 2018 ; Pires-Ferreira, 2010 ; Arbia, Kaddari & Elachqar, 2019 ; UNESCO, 2020 ; CONFEMEN, 2012 ; OIF, 2009 ; Bassono, 2023) soutiennent la nécessité d'impliquer, de former et de sensibiliser les acteurs des parties prenantes (formateurs, personnels des établissements de formation, secteur privé, etc.) à la pédagogie de l'APC ; en vue de s'assurer de leur appropriation de l'APC et de sa mise œuvre efficace. L'article a pour objectif d'analyser l'implication des enseignants/formateurs à la mise en œuvre de l'APC dans les Centres de Formation Professionnelle (CFP) au Burkina Faso. La démarche méthodologique adoptée est qualitative et s'est focalisée essentiellement sur les acteurs chargés de l'opérationnalisation de l'APC dans les CFP au Burkina Faso. Les résultats ont révélé l'indisponibilité des référentiels élaborés dans les CFP, leur inexploitation par les formateurs dans le processus de développement des compétences des apprenants, mais aussi et surtout, l'absence de formation des formateurs à la pédagogie de l'APC et à l'utilisation desdits référentiels. Alors, il s'avère nécessaire, en plus de l'organisation des actions de formation des formateurs en APC, des suivis pédagogiques dans les CFP, de mettre en place un institut de formation des formateurs et un centre de ressources numériques pour rendre disponibles les référentiels déjà élaborés.

Mots clés : Approche par compétences, formateur, Burkina Faso.

Summary

Burkina Faso, like many African States, has adopted the Skills-Based Approach (CBA) in its Technical and Vocational Education and Training (TVET) system, in order to readjust it to the needs of the labor market. For the success of such a reform, several studies (Roegiers, 2008, 2010 ; Palé, 2018 ; Pires-Ferreira, 2010 ; Arbia, Kaddari & Elachqar, 2019 ; UNESCO, 2020 ; CONFEMEN, 2012 ; OIF, 2009 ; Bassono, 2023) discuss the need to involve, train and raise awareness among stakeholders (trainers, staff of training establishments, private sector, etc.) about APC pedagogy and the importance of their role. This article aims to analyze the involvement of teachers/trainers in the implementation of APC in Professional Training Centers (CFP) in Burkina Faso. To carry out this analysis, we used the qualitative methodology approach, the main data sources of which are interviews with the actors responsible for operationalizing APC in Vocational Training Centers in Burkina Faso. The results revealed the unavailability of the standards developed in the CFPs, their non-use by trainers in the process of teaching/learning skills, but also and above all, the absence of training of trainers in APC pedagogy and to the use of said repositories. Therefore, it is necessary to set up a digital resource center in order to make the standards already developed available, to organize training actions for trainers in APC and the use of the standards as well as educational follow-ups in the CFPs. in Burkina Faso.

Keywords: Competence-based approach, training, Burkina Faso.

¹ École Normale Supérieure, Burkina Faso

² École Normale Supérieure, Burkina Faso



Introduction

Ces dernières décennies, de nombreux États africains ont adopté l'Approche par Compétences (APC) dans leurs démarches d'élaboration des curricula et d'organisation de la formation professionnelle. La conception de curricula préconisés par cette réforme pédagogique vise la flexibilité, la professionnalisation et le développement des compétences par une révision des programmes et des méthodes de formation. Bien que l'APC soit de plus en plus recommandée par le système éducatif africain en général et Burkina en particulier, on constate que les acteurs concernés éprouvent de réelles difficultés pour l'opérationnaliser sur le terrain. De nombreux auteurs ont en effet, établi des constats concernant les difficultés de la mise en œuvre de l'APC en Afrique subsaharienne (Cros & al., 2010 ; Roegiers, 2008, 2010 ; OIF, 2009 ; Paré & al., 2015 ; Lauwerier & Akkari, 2013 ; Destin, 2017 ; Thibaut & Abdeljalil, 2019). Roegiers (2010) estime que les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des curricula, ainsi que l'absence d'imprégnation d'une culture de l'APC au niveau des formateurs constituent des freins à l'opérationnalisation de l'APC dans les CFP. Le rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2020), dans la même logique, appréhende des difficultés liées aux modalités et au contexte d'implantation de l'APC en formation professionnelle, à la sensibilisation et au renforcement des capacités des acteurs de mise en œuvre de l'APC. Diabaté (2007), pour sa part, évoque la peur de l'inconnu, la réticence des enseignants/formateurs à s'y engager, l'insuffisance ou le manque de ressources ainsi que la faible qualification du personnel formateur pour dispenser l'APC. Face à ces difficultés, il s'avère important de s'interroger sur la place de l'APC dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso, notamment, sur les compétences des formateurs à l'opérationnaliser dans les CFP. En effet, la mise en œuvre des curricula en APC dans les CFP nécessite la présence de formateurs bien formés à leur utilisation. L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF 2012) affirme à ce titre, que « l'efficacité de l'APC exige aussi des formateurs et des enseignants formés pour la dispenser » (p.12). L'UNSECO (2022) estime que « tout formateur, quel que soit son rôle dans la mise en œuvre d'un programme de formation élaboré selon l'APC, doit être qualifié techniquement et pédagogiquement » (p.3). Ainsi, l'on se demande si les formateurs ont été suffisamment impliqués dans la mise en œuvre de l'APC dans les CFP au Burkina Faso ? Ont-ils été sensibilisés à cette nouvelle approche pédagogique et formés à l'exploitation des référentiels élaborés selon l'APC ? Cet article vise à analyser l'implication des formateurs dans l'opérationnalisation de l'APC au Burkina Faso, et cela, à travers la disponibilité et l'utilisation des programmes en APC dans les CFP ainsi que la formation des formateurs à exploiter lesdits programmes. La démarche méthodologique adoptée est qualitative et se focalise sur deux types d'analyse de données. Il s'agit premièrement, d'une analyse bibliographique explicitant les éléments de contexte, notamment, la place de l'APC dans la formation professionnelle, les CFP et les référentiels déjà élaborés. Deuxièmement, l'analyse s'intéresse au contenu des données collectées au moyen de guides d'entretien auprès des acteurs concernés. Cette dernière analyse permet d'appréhender le degré de mise en œuvre des supports de formation élaborés selon l'APC ainsi que la capacité des formateurs à utiliser lesdits supports.

1. Contexte de l'Étude

1.1. APC dans la formation professionnelle

Plusieurs travaux ont en effet démontré l'importance de l'ETFP sur le plan politique, économique et sociétal (Fourniol, 2004 ; Gbota, 2017 ; Walter, 2008 ; Roegiers, 2010 ; OIF,



2016). Ces dernières décennies, on assiste à un accroissement de la demande de la formation professionnelle en Afrique, en vue de compléter les effets différés des efforts inachevés du développement de l'éducation de base (Forestier, 2016 ; Fourniol, 2004). Sayset & al. (2007) pense d'ailleurs que la formation professionnelle est devenue la solution déterminante aux crises sociales. Roegiers (2010), Walther (2008), Fourniol (2004) et Gbota (2017) insistent pour leur part, sur l'importance des enjeux de la formation professionnelle initiale pour les pays en voie de développement. Le Burkina Faso, à l'instar des autres pays en développement, a entrepris des réformes pour adapter son système de formation professionnelle aux besoins du marché du travail. Ces initiatives de réformes font suite aux grandes conférences internationales sur l'éducation (Jomtien en Thaïlande en 1990 et Dakar au Sénégal en 2000) et aux fora internationaux dont ceux organisés par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à Bamako en 1998 et à Ouagadougou en 2012 et celui de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à Séoul en 1999. Ces réformes ont révélé l'importance de la formation technique et professionnelle, en raison des qualifications ciblées sur les métiers et la promotion de l'insertion professionnelle des jeunes déscolarisés et non scolarisés, de plus en plus nombreux. Ainsi, pour tenir compte des engagements internationaux et des enjeux de plus en plus importants de la formation professionnelle, le Burkina Faso a engagé en 2004 une réorganisation du secteur de l'éducation avec la nomination d'un ministre délégué chargé de l'Enseignement Technique et Professionnel (ETP). C'est dans cette dynamique que s'inscrit, le choix de l'Approche Par Compétences (APC) dans l'élaboration des référentiels de formation de l'ETFP. Aussi, par la Politique Nationale de l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (PN/EFTP), mise en œuvre depuis les années 2008, le Burkina Faso a adopté cette approche pédagogique.

Les analyses sur l'application de l'APC confortent sa pertinence. Pour Roegiers (2008), l'APC est l'une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant économique que social. Il affirme qu'avec l'APC, les contenus des enseignements vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire. Pour lui, l'élève est l'acteur principal de ses apprentissages et le savoir-agir en situation. Ainsi, pour définir l'APC, l'auteur met en évidence ses caractéristiques clés, à savoir « *la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manières actives* » (p.10). Notons par ailleurs que les appuis internationaux aux pays subsahariens en matière d'éducation, autour des années 2000, ont facilité l'installation de l'APC en remplacement de la PPO (Traoré, Bationo & al., 2019). Selon Tayim, Tagne & Gauthier (2014), plusieurs organisations internationales et sous régionales ont milité en faveur de l'adoption de l'APC en Afrique subsaharienne. Au rang de ces organisations figurent l'UNESCO, l'UNICEF, la CONFEMEN, l'OIF, l'Union européenne, la Banque Africaine de développement (BAD), les coopérations, belge, canadienne et française. C'est à ce titre que l'OIF a entrepris d'appuyer les travaux de réforme éducative dans 23 pays d'Afrique francophones en employant l'approche par les compétences (APC). En 2009, l'Organisation a publié, un répertoire de six (06) guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'APC en formation professionnelle (UNESCO, 2022). Ces différents guides décrivent les étapes de l'ingénierie de formation selon l'APC, allant de l'analyse sectorielle à l'élaboration



des référentiels et guides d'appui (RCM³, RF⁴, RE⁵, GOPM⁶). Plusieurs pays d'Afrique Francophone dont le Burkina Faso, se sont inspirés de ces ouvrages de référence pour entamer la réflexion sur la transition possible de l'approche pédagogique par objectifs (PPO) vers une approche d'apprentissage centrée sur les compétences (APC).

1.1. Centres de Formation Professionnelle au Burkina Faso : bref état des lieux

Les Centres de formation professionnelle sont des établissements organisés, équipés et dotés d'une administration et du personnel formateur « *pour assurer une fonction de formation, en distinction d'apprenants ou de stagiaires et dans une perspective d'acquisition et d'exercices immédiats de métier* » (MJE, 2007, p.7). Les données de la carte de la formation professionnelle du Burkina Faso indiquent qu'environ quatre cent soixante-douze (472) établissements de formation professionnelle sont répartis dans les treize (13) régions du pays pour une capacité d'accueil totale de vingt-neuf mille cinq cent cinquante-quatre sept (29 587) (MJFIP, 2017). L'analyse de ces données montre une relative concentration desdits établissements dans quatre régions du pays, à savoir, les régions du Centre avec 20,55 %, de l'Est avec 17,58 %, de Hauts Bassins avec 11,86 % et du Centre-Ouest avec 11,65 %. Les métiers et filières de formation dispensés dans ces établissements sont diversifiés. Il ressort également des données qu'au total 1014 métiers sont enseignés dans les établissements de Formation professionnelle au Burkina Faso. Les métiers du tertiaire prédominent avec 53 % contre 21 % pour l'industrie, 19 % pour le Bâtiment et travaux publics (BTP) et 7 % pour le secteur de l'Agro-sylvo-pastoral. Aussi, on note un accroissement des effectifs des apprenants dans les CFP. Selon les données de la DGFP, les effectifs des inscrits dans les CFP du ministère en charge de la formation professionnelle (Centres régionaux et Provinciaux de formation professionnelle de l'ANFP, les Centres de références : CFPR-Z, CFPI-B, CEFPO) sont passés de deux mille neuf cent sept (2 907) apprenants en 2018 à trois mille cinq cent dix-huit (3 518) en 2019 et quatre mille huit cent soixante-sept (4 867) en 2020 (cf. MJPEE, 2021). Toutefois, il faut signaler que plusieurs travaux de recherche et des rapports d'études ont établi des constats concernant les difficultés relatives au développement des compétences professionnelles des apprenants dans les CFP au Burkina Faso, notamment, la mise en œuvre des référentiels en APC dans lesdits Centres, la formation des formateurs et l'équipement (Bassono, 2023 ; UNESCO, 2020 ; Cros, & al., 2010 ; Roegiers, 2010 ; Destin, 2017).

1.2. Référentiels élaborés selon l'APC

En formation professionnelle, les référentiels permettent d'identifier les compétences en s'appuyant sur l'analyse des fonctions, des tâches, des situations professionnelles, des opérations ainsi que des habiletés. Selon Paddeu & Veneau (2017), les référentiels constituent des repères dont les enseignants doivent se servir lors de l'évaluation. Ils fixent les attendus et les critères de l'évaluation. Les compétences prescrites en formation professionnelle sont en effet, définies généralement par des référentiels (Holgado, 2019 ; OIF, 2009 ; Aubret & Gilbert ; 2003 : Figari, 1994). Aubret & Gilbert (2003) estiment que les différents référentiels qui accompagnent généralement toute création de la formation professionnelle sont :

- le référentiel professionnel ;
- le référentiel de formation ;
- et le référentiel de certification.

³ Référentiel Métier Compétence

⁴ Référentiel de Formation

⁵ Référentiel d'Évaluation

⁶ Guide d'Organisation Pédagogique et Matériel



Roégiers (2010) présente pour sa part, une approche méthodologique d'élaboration des référentiels de métier, de compétences et d'évaluation basée sur la pédagogie de l'intégration (PI). L'auteur estime que les référentiels doivent impérativement être élaborés en concertation étroite avec le milieu professionnel concerné et validé par celui-ci. Dans la même logique, l'OIF (2009) appréhende quatre documents de référence dans ses guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'APC en formation professionnelle et indique la méthodologie d'élaboration desdits documents. Il s'agit notamment :

- *du référentiel de métier et de compétences* : il vise à tracer le portrait le plus fidèlement possible de la réalité du métier et de déterminer les compétences requises pour l'exercer. Il se réalise en deux étapes, la production de l'analyse de la situation de travail (AST) et la détermination des compétences liées au métier ;
- *du référentiel de formation* : il présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Sa démarche de conception tient compte à la fois de facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour réaliser la formation ;
- *du référentiel d'évaluation* : il comprend des éléments prescrits que les formateurs doivent mettre en œuvre et respecter, notamment les tableaux de spécifications, fiches d'évaluation, etc. ;
- *du guide d'organisation pédagogique et matérielle* : il rassemble les informations nécessaires à la réalisation de la formation. Il est destiné à soutenir l'implantation des référentiels de formation et d'évaluation dans tous les CFP ciblés (OIF 2009).

Au Burkina Faso, les données du répertoire de la Direction générale de la formation professionnelle (2022) indiquent qu'environ 130 référentiels sont élaborés pour être utilisés dans les CFP, en vue de développer les compétences techniques et professionnelles des apprenants (tableau n° 1 suivant). Ces données traduisent par ailleurs, les efforts du Gouvernement burkinabè et ces partenaires en vue du respect des orientations de la PN-EFTP (2008) et du Décret N° 2012-643/PRES/PM/MJFPE/MESS/MENA/MFPTSS/MASSN/MEF du 24 juillet 2012 portant création des titres de qualification professionnelle non formelle et informelle. Le premier article dudit décret stipule que :

Les titres suivants sont créés pour certifier les compétences acquises par voie de formation professionnelle non formelle et informelle : Certificat de qualification de base en abrégé CQB ; Certificat de qualification professionnelle en abrégé CQP ; Brevet de qualification professionnelle en abrégé BQP ; Brevet professionnel de technicien en abrégé BPT ; Brevet professionnel de Technicien spécialisé en abrégé BPTS.

Tableau n° 1 : Référentiels disponibles par titre de qualification au Burkina Faso

Niveau (titre de qualification)	Nombre de référentiels
Certificat de Qualification de Base (CQB)	45
Certificat de Qualification Professionnelle (CQP)	45
Brevet de Qualification Professionnelle (BQP)	14
Brevet Professionnel de Technicien (BPT)	02
Brevet Professionnel de Technicien Spécialisé (BPTS)	01
Formation Modulaire Qualifiante (FMQ)	23
Total	130

Source : Répertoire de la Direction générale de la formation professionnelle (2022)



Cependant, il ressort des entretiens avec la DGFP et le SP-CNC et de l'analyse des documents de référentiels que sur les 130 référentiels élaborés selon l'APC, plus d'une cinquantaine datent de plus de cinq (5) ans. Ainsi, il revient à l'État de prendre les dispositions pour actualiser les référentiels qui ont plus de cinq années d'ancienneté, car selon les standards, il est recommandé de réviser les contenus des métiers de formation tous les cinq ans.

Aussi relèvent-ils, un certain nombre de manquements et de difficultés liés aux processus de conception et de production des documents du référentiel. Ces difficultés constituent entre autres des facteurs qui entravent l'adéquation du contenu des référentiels aux besoins du marché et son utilisation dans les CFP. Il s'agit en effet de :

- l'absence d'un guide clair ou d'arrêté fixant les modalités d'élaboration, notamment la qualité et le nombre de participants à chaque étape et le nombre de jours nécessaires, etc. ;
- un nombre réduit de professionnels à l'AST qui ne permet pas la convergence de vue sur les compétences particulières déterminées ;
- le nombre réduit des participants aux différentes étapes, notamment l'absence de professionnels à l'élaboration du RF, RE et GOPM ;
- le non-respect des différentes étapes nécessaires à la conception et à l'élaboration du référentiel, surtout l'absence d'études d'opportunité avant de débiter la conception des documents du référentiel ;
- la multiplicité des compétences particulières qui démontre la non-maîtrise de la méthodologie d'élaboration des documents du référentiel par les spécialités, généralement des administratifs ;
- le nombre de jours requis pour élaborer les documents du référentiel largement en deçà ;
- le nombre réduit de professionnels à l'atelier de validation pour amender ou remettre en cause ce qui est proposé ;
- l'absence d'implantation et d'évaluation des différents documents de référentiel.

On peut conclure pour ce qui concerne la procédure d'élaboration des référentiels que les moyens suffisants ne sont pas mis à la disposition des acteurs pour respecter toutes les étapes d'élaboration d'un référentiel. En effet, la faible représentativité des formateurs et surtout des professionnels conviés aux processus d'élaboration des référentiels notamment à l'étape de l'analyse des compétences (AST) peut constituer le principal handicap à l'adéquation des contenus des référentiels. Une meilleure implication des professionnels du métier permettra de déterminer les compétences voulues par le marché de l'emploi.

Nonobstant la dynamique d'élaboration des référentiels, il s'agit aussi dans cet article d'analyser le degré de mise en œuvre desdits référentiels dans les CFP. Les formateurs utilisent-ils les référentiels en APC pour assurer la formation des apprenants dans les CFP ? Les référentiels en APC déjà élaborés sont-ils disponibles dans les CFP ?

2.1. Présentation des résultats

L'analyse des données collectées au moyen de guides d'entretien auprès des acteurs chargés d'opérationnaliser l'APC dans les CFP au Burkina Faso (la Direction Générale de la Formation Professionnelle (DGFP), le Secrétariat Permanent de la Commission Nationale de la Certification (SP-CNC), les responsables Centres publics et privés de formation



professionnelle et les formateurs dans les CFP) vise à appréhender le degré de mise en œuvre des supports de formation élaborés selon l'APC ainsi que la capacité des formateurs à utiliser lesdits supports.

2.1. Mise en œuvre des programmes de formation en APC dans les CFP

À la question de savoir si les formateurs utilisent les référentiels en APC pour développer les compétences professionnelles des apprenants, un responsable formateur de CFP en coupe couture affirme qu'« *ils ne travaillent pas beaucoup avec ces documents* » (FA1). Les formateurs dans leur ensemble associent les référentiels en APC élaborés par le Ministère à d'autres supports de formation pour assurer les enseignements-apprentissages des compétences dans les CFP. Les formateurs en coupe couture ont surtout évoqué le « *programme de formation CAFP* » qu'ils associent à d'autres supports de formation tirés sur internet, produits par le Centre ou par d'autres Centres de formation. Contrairement aux référentiels en APC, le programme CAFP a l'avantage d'avoir les modules de formation déjà élaborés, selon les formateurs interrogés

« nous n'utilisons pas régulièrement les référentiels élaborés par le ministère dans nos CFP. C'est seulement à l'approche des examens de certification des compétences professionnelles (titres de qualification) que quelques compétences susceptibles de venir à l'examen sont sélectionnées pour être réalisées au profit des apprenants » (FA1).

Aussi, reconnaît-il que c'est lui (le responsable et formateur de Centre de formation) « *parfois j'ouvre ce document (référentiel) et j'enlève quelques compétences que je trouve nécessaire que je mets en application, sinon mes formateurs ne l'utilisent même pas* ».

Toujours selon ce responsable, « *aujourd'hui, chaque Centre de formation, dont mon Centre, essaye de retravailler ces programmes de formation pour l'adapter à notre contexte* ».

Ces éléments d'information montrent que les contenus des formations et des apprentissages dispensés dans les CFP ne sont donc pas harmonisés, chaque Centre utilisant un support qui lui est propre. L'autre défi évoqué par les formateurs concerne l'inaccessibilité des référentiels en APC. Ainsi, certains formateurs n'arrivent pas à disposer des référentiels déjà élaborés dans leur métier.

FA6 affirme avoir « *plaidé sans succès au niveau de la Direction Régionale en charge de la formation professionnelle pour avoir une copie du dernier élaboré par ministère en coupe couture. Elle (Direction régionale) dit avoir un seul exemplaire physique et un fichier électronique du référentiel. La Direction éprouve des difficultés pour mettre à notre disposition le référentiel, même pour des copies* ».

Signalons, par ailleurs, que beaucoup de formateurs ignorent même l'existence des référentiels dans leurs métiers. Cela est en grande partie dû à l'absence d'une stratégie de diffusion des référentiels existants par la DGFP/MSJE. Les responsables de la direction en question reconnaissent de façon unanime qu'il n'existe pas véritablement de stratégie de diffusion des référentiels déjà élaborés. On peut retenir des entretiens avec la DGFP/MSJE qu'à la fin du processus d'élaboration d'un référentiel de formation, celui-ci est remis au commanditaire et dans la plupart des cas, celui-ci n'est pas rendu officiel par un texte réglementaire (arrêté, circulaire, etc.). Cependant, des copies peuvent être obtenues auprès de



la structure technique, des participants à l'élaboration ou au Ministère (auprès du commanditaire). De même, des copies en fichiers numériques ou physiques sont souvent envoyées dans les structures déconcentrées (les Directions régionales et provinciales) pour être mises à la disposition des Centres de formation qui le souhaitent.

Pour RE1 « *des copies physiques et surtout électroniques sont envoyées au niveau des Directions régionales et provinciales du Ministère au profit des CFP qui le souhaitent* ».

Des copies des référentiels peuvent aussi être remises directement aux Centres en ouverture et bénéficiaires d'une autorisation d'ouverture⁷ du Ministère. Cela sous-entend que l'utilisation ou l'application des référentiels n'est pas évidente au niveau de certaines spécialités de formation. Si l'on veut appliquer de manière convenable l'approche par compétences, l'utilisation des référentiels est indispensable. Il conviendrait donc, au regard de ce qui précède, d'élaborer les documents pédagogiques complémentaires des formations (guides de formateurs, cahier des apprenants, fiches de suivi, etc.) en vue de faciliter l'utilisation des référentiels par les formateurs ; et de mettre en place un Centre des ressources numériques de la formation professionnelle, en vue de rendre disponibles et accessibles les référentiels déjà élaborés.

2.2. Formation des formateurs à l'APC

La plupart des formateurs dans les CFP au Burkina Faso sont détenteurs d'un diplôme de l'enseignement technique (CAET, CAPET, BEP, CAP, Bac-pro) ou d'un titre de qualifications professionnelles (CQP, BQP, BPT, BPTS). Aussi interviennent-ils dans les Centres comme formateurs, les professionnels encore appelés formateurs endogènes. Le concept de « formateur endogène » est en effet né dans le cadre de l'apprentissage dual au Burkina Faso. Le formateur endogène est un artisan, un professionnel praticien dont la compétence est reconnue par ses pairs dans une même corporation et qui est chargé d'animer des formations ponctuelles et ciblées. En dehors des enseignants/formateurs formés à l'ENS, notamment les CAET et CAPET et affectés dans les CFP publics, la majorité des enquêtés estiment que, les formateurs dans les Centres privés de formation n'ont pas bénéficié de formation pédagogique avant de commencer à enseigner. Nonobstant l'absence de formation pédagogique, il faut ajouter l'insuffisance de perfectionnement continu au profit de ces formateurs. Ces éléments d'information montrent que la majorité des formateurs sont sans expérience et sans référence au plan des compétences pédagogiques, didactiques et andragogiques nécessaires pour le transfert des compétences aux apprenants. Les entretiens avec les responsables de la DINFP/DGFP (direction chargée de l'opérationnalisation de l'APC dans les CFP au Burkina Faso) indiquent, la quasi-absence de formation, de sensibilisation à la pédagogie par les compétences en général et en particulier sur l'utilisation des référentiels élaborés selon l'APC. Pour ces acteurs, cette absence de formation constitue la difficulté majeure à l'exploitation des référentiels déjà élaborés et disponibles dans certains CFP. Ces propos des interviewés illustrent bien cet état de fait :

RE3 : « *avec le Programme d'Appui à la Politique Sectorielle d'Enseignement et de formation techniques et professionnels (PAS-EFTP) y a eu 15 référentiels qui ont été élaborés, suivi d'une série de formations des formateurs sur leur utilisation. Il faut dire que dans la suite du processus nous ne sommes pas allés*

⁷ Arrêté n° 2018-057/MJFIP/CAB du 24 juillet 2018 portant cahier des charges applicables aux centres privés de formation professionnelle au Burkina Faso



dans les Centres de formation professionnelle pour faire le suivi sur l'utilisation desdits référentiels, nous n'avons pas un dispositif de suivi de la mise en œuvre des référentiels dans nos CFP. Mais, ce qui nous revient lors des sorties contrôles effectuées dans certains CFP et ce que les formateurs eux-mêmes nous disent, c'est qu'ils ont du mal à exploiter nos supports de formation ; donc on suppose déjà qu'il y a un manque de formation, qu'ils ont un besoin de formation sur l'utilisation même de ces référentiels ».

RE1 affirme dans la même logique que « *les formateurs présents dans les Centres de formation professionnelle ne maîtrisent toujours pas comment on utilise ces documents (référentiels)* ». Il estime qu'« *il faut forcément avoir une formation pour pouvoir lire ces documents de formation* ».

Par ailleurs, les formateurs interviewés ont dans leur ensemble souligné l'importance d'une formation conséquente, qui devrait leur permettre de s'approprier tous les contours de l'APC. Ils ont en outre, évoqué que le manque de formation des formateurs à l'utilisation des référentiels demeure l'obstacle majeur à leur exploitation dans CFP, toute chose qui nuit au processus d'enseignement-apprentissage des compétences professionnelles dans lesdits Centres. C'est ce qui ressort des propos ci-dessous des enquêtés.

« Nous n'arrivons pas à exploiter le référentiel de formation élaboré en APC comme il faut. C'est vrai que le référentiel est donné en cadeau au Centre, mais rien n'est fait pour son appropriation, pas de suivi, ni cadrage, ni formation à son exploitation. C'est difficile, il faut donc guider les gens (formateurs), les orienter, les former ; sans ça les documents seront à leur disposition, mais ils ne pourront pas les exploiter. Tout compte fait, il est laissé au libre choix du formateur et du Centre par rapport à son utilisation » (FA1).

FA5 : *« pour moi c'est du laisser-aller ; dès que le référentiel est validé, on demande à qui le souhaite de passer chercher ; vous partez, vous prenez le référentiel, mais vous ne pouvez pas l'utiliser... c'est comme je le dis, il n'y a pas de suivi, pas de formation, on finit d'élaborer et on le laisse comme ça... Il faut une formation pour guider les formateurs ; là, eux-mêmes ils vont voir. S'il n'y a pas ça, honnêtement dit, vous allez voir que ces documents seront à la disponibilité des Centres, mais "poussiéreux" posés ».* FA11 et FA10 notent, pour leur part, que « *la non-maîtrise de l'utilisation du référentiel et de l'APC est due à l'absence de formation à l'utilisation du référentiel* ».

Nous retenons que le manque de formation des formateurs à l'utilisation des référentiels constitue le principal frein à l'utilisation des référentiels et l'opérationnalisation de l'APC dans les CFP. Il importe ainsi d'organiser des sessions de formation au profit des formateurs en poste dans les CFP sur l'utilisation des référentiels et de rendre cette formation systématique pour tous les nouveaux référentiels élaborés. Toute chose, qui permettra aux formateurs d'appréhender la manière dont sont structurés les référentiels (RMC, formation et évaluation), en vue d'adapter leurs pratiques de gestion (du temps, des ressources matérielles, budgétaires et humaines).

Toutefois, il faut signaler que certains formateurs reconnaissent avoir reçu une formation sur l'APC, mais estiment qu'elle n'est pas suffisante pour leur permettre d'exploiter les référentiels en APC dans les Centres :

« ... oui, j'ai été formé sur l'APC... c'était juste l'information générale sur l'existence de l'APC... mais une formation sur comment utiliser les référentiels



ça non... de la façon que nous avons réussi cette formation, c'est par la complicité de certains organismes/programmes/projets ; sinon ce n'est pas l'État ni le Centre qui nous a formés » (FA5). Pour RE1, « dans le fond, ils (les formateurs) trouvent que l'APC est lourd ».

Aussi, il revient que des formateurs qui ont bénéficié de la formation sur l'utilisation des référentiels, refusent toujours de les utiliser comme le note les propos de cet enquêté :

RE3 « même ceux qui ont bénéficié d'une formation à l'utilisation des référentiels, mettent le référentiel de côté et continuent avec leur ancienne méthode ».

Notons par ailleurs, que les rares formations de perfectionnement des formateurs organisées par les structures du ministère en charge de la formation professionnelle (PRFIP, PAFPA-Dual, DGFP, etc.) concernent non seulement très peu de formateurs au regard du nombre croissant de CFP et de formateurs au Burkina Faso, mais elles manquent de suivi et d'application dans les CFP. La formation avancée des formateurs organisée par le Programme de Renforcement de la Formation et de l'insertion Professionnelle (PRFIP) en 2022 a concerné soixante (60) formateurs des Centres publics et privés ; soit 10 formateurs en coupe couture, 10 en électricité bâtiment, 10 en Informatique, 09 en Mécanique automobile, 09 en mécanique de précision, 07 en plomberie sanitaire, 05 en électromécanique. En plus des modules techniques et spécifiques à chaque métier, les modules sur les Techniques d'animation d'un cours, l'Évaluation des Apprentissages en APC et le Contrôle en cours de formation ont été développés.

Conclusion

À l'instar d'autres pays africains, Burkina Faso a adopté dans les années 2000, l'APC en remplacement de la PPO dans le processus d'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation au niveau de l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Mais, quel a été le niveau d'implication des formateurs dans l'opérationnalisation de cette dernière approche ? Cette étude est en effet portée sur l'implication des formateurs à la mise en œuvre de l'APC dans les CFP au Burkina Faso, notamment, le renforcement de leur capacité à la pédagogie de l'APC et à l'utilisation des programmes de formation en APC.

L'analyse a montré qu'en plus de l'indisponibilité des référentiels élaborés dans les CFP, les formateurs n'ont été sensibilisés à la pédagogie de l'APC ni formés à l'utilisation des référentiels en APC. Toute chose qui entrave l'utilisation desdits documents par les formateurs des CFP. Ces résultats convergent avec les analyses de Lauwerier & Akkari (2019) qui relèvent que les formateurs et les professionnels sont moins impliqués dans la conception et la mise en œuvre de l'APC, bien qu'ils connaissent mieux les défis en termes de développement des compétences.

Comme le souligne Gbota (2017), le formateur doit d'une part être qualifié, disposer de compétences techniques, professionnelles et pédagogiques pour exercer son métier, et d'autre part, bénéficier de formation continue pour actualiser ces connaissances.

À cet égard, nous proposons en plus des actions de renforcement des capacités des formateurs en APC et sur l'exploitation des référentiels, l'ouverture d'un institut de formation des formateurs, la mise en place d'un centre de ressources numériques pour rendre disponibles les référentiels déjà élaborés et l'organisation de suivi pédagogique dans les CFP.



Références bibliographiques

- Arbia, Kaddari & Elachqar (2019). *L'adoption de l'approche par compétences par les enseignants*. Université Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès Maroc, p. 11.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *Évaluation des compétences* ». Ed. Mardaga. p. 110.
- Bassono, B. (2023). *Approche par compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : cas du métier de la coupe couture*. Thèse de doctorat, Université Norbert Zongo ; Manuscrit de la version définitive.
- BIT (2012). *L'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique. Un guide de réflexion OIF*. p. 187.
- Cros F., de Ketele J-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R&F, Ghriss N., Lenoir Y., Murayi A., Suchaut B., Tehio V. (2010). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Rapport final*, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Destin, I. (2017). *L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?* Thèse doctorat en Didactique du Français Langue Étrangère, Éducation, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, p. 331.
- Diabaté, A. (2007). *Enseigner, apprendre à produire et évaluer des écrits en français langue secondaire, problèmes didactiques et perspectives*. Thèse doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Forestier, C. (2016). Les défis de l'employabilité durable. La formation professionnelle initiale dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 71, <https://doi.org/10.4000/ries.4566>, pp. 31-41.
- Fourniol, J. (2004). *La formation professionnelle en Afrique francophone : pour une évolution maîtrisée*. Paris : L'Harmattan, p. 251.
- Gbato, M. (2017). *Réforme de la formation professionnelle et technique en Côte d'Ivoire*. L'Harmattan, p. 117
- Holgado, O. (2019). *Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité*. Activités n° 16-1, récupéré : <http://journals.openedition.org/activites/3995> p. 21.
- Tayim, B-D., Tagne, G., & Gauthier C. (2014). *Réussite scolaire et réforme éducative selon l'approche par compétences (APC) en Afrique subsaharienne : résultats d'une étude comparative*. Colloque, RAIFFET, Éducation technologique, formation professionnelle et formation des enseignants, Marrackech, pp. 29-31, octobre 2014.
- Lauwerier, T. & Akkari, A. (2019). *Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal*. p. 19.
- Laurent, V. (2017). La division du travail de formation dans les formations professionnelles initiales : causes sociales et conséquences didactiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 39/3 ; pp. 481-498, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-166937>



- MESSRS (2008). *Politique Nationale de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (PN/EFTP)*. Ouagadougou, Burkina Faso. P.33.
- MJPE (2012). Décret n° 2012-643/PRES/PM/MJFPE/MESS/MENA/MFPTSS/MASSN/MEF du 23 juillet 2012, portant création de titres de qualification professionnelle non formelle.
- OIF. (2009). *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*.
- ONEF (2005). *Répertoire des Centres de formation professionnelle*. Observatoire National de l'Emploi et de la Formation. Ouagadougou, Burkina Faso.
- Palé, B. (2018). *Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique subsaharienne : Cas de la Côte d'Ivoire*. Thèse Doctorat en administration et évaluation en éducation, Université de Laval, Québec, Canada
- Pires-Ferreira, A. C. (2014). Réforme du curriculum et approche par compétences au Cap-Vert. Entre injonction internationale et projet national ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* ;13/2014. p. 182-210.
<http://journals.openedition.org/cres/2651>
- Paddeu J., Veneau P. (2017). [L'approche par «compétences» dans l'enseignement professionnel français](https://journals.openedition.org/cres/3026?lang=fr). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. 16/1. p. 95-115 ; <https://journals.openedition.org/cres/3026?lang=fr>
- Roegiers, X. (2008). *Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. UNSECO, n° 7, p. 28.
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnelle*. Bruxelles : De Boeck. p. 217.
- Sayset, J. Giroux, L. & Castonguay, E-M. (2007). Décrochage et retard scolaires : caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans, analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJE. *Éducation, loisir et sport, Québec, Rapport*, p. 64.
- UNESCO. (2020). *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*, IFEF, UNESCO. P 73.
- Walther, R. (2008). Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest. Vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes. AFD, *Rapport synthèse*. p. 191.

