

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES FIGURES.....	XII
LISTE DES ABRREVIATIONS.....	XIII
DÉDICACE.....	XV
REMERCIEMENTS	XVI
INTRODUCTION	1
PARTIE I.PROBLÉMATIQUE ET CHAMPS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE	4
1. CONTEXTE, JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE	4
1.1 CONTEXTE	4
1.1.1 <i>Présentation du système de formation professionnelle en Côte d'Ivoire</i>	9
1.1.2 <i>Structures et établissements du Ministère</i>	9
1.1.3 <i>Situation de l'enseignement technique et professionnel avant la réforme</i> ... 17	17
1.1.4 <i>Présentation des axes stratégiques de la réforme de la formation professionnelle</i>	17
1.1.4.1 Rôles et responsabilités des instances de gestion de la réforme	18
1.1.4.2 Les axes stratégiques de la réforme	19
1.2 PROBLÉMATIQUE	21
1.2.1 <i>Portrait de la formation professionnelle et technique en Afrique Sub-Saharanie francophone</i>	21
1.2.2 <i>En Côte d'Ivoire : Une réforme en réponse aux difficultés du système de formation professionnelle</i>	23
1.3 PRÉOCCUPATION DE LA RECHERCHE	31
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	33
1.5 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	34
1.6 CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	36
2. RECENSION DES ÉCRITS	37
2.1 L'APC, FRUIT D'UNE ÉVOLUTION DANS LA FORME DU TRAVAIL DANS LE MONDE 37	
2.2 DES MODES D'ENTRÉE DANS LE CURRICULUM ÉVOLUANT AVEC L'ÉVOLUTION INDUSTRIELLE ET TECHNOLOGIQUE.....	38
2.2.1 <i>L'approche par les contenus-matières</i>	38
2.2.2 <i>L'approche par objectifs (APO)</i>	39
2.2.3 <i>L'approche par compétences</i>	40
2.3 FORMATION PROFESSIONNELLE ET DÉVELOPPEMENT	43

2.3.1	<i>Le système dual en Allemagne</i>	45
2.3.2	<i>Le système par apprentissage en Australie</i>	51
2.3.3	<i>Synthèse sur les modèles Allemand et Australien de formation professionnelle</i>	53
2.4	L'APC DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE MONDE.....	54
2.4.1	<i>L'APC en Amérique du Nord : le cas du Québec</i>	54
2.4.2	<i>L'APC en Afrique du Nord : le cas du Maroc.....</i>	57
2.4.3	<i>Synthèse sur l'APC au Québec et au Maroc</i>	59
2.5	RÉFORMES PÉDAGOGIQUES EN AFRIQUE SUB-SAHARIENNE ET DIFFICULTÉS D'IMPLANTATION	59
2.5.1	<i>L'APC dans la formation de base en Afrique</i>	62
2.5.2	<i>L'APC dans la formation de base en Côte d'Ivoire.....</i>	68
2.6	SYNTHESE DE LA REFLEXION SUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC DANS LA FORMATION DE BASE EN AFRIQUE.....	70
2.7	CONCLUSION DU CHAPITRE 2	71
3.	DÉFINITION DES CONCEPTS ET CHAMP THÉORIQUE.....	73
3.1	DÉFINITION DES CONCEPTS	73
3.1.1	<i>Mise en œuvre ou implantation</i>	73
3.1.2	<i>Évaluation</i>	75
3.1.3	<i>Du changement au changement planifié</i>	79
3.2	CHAMP THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	82
3.2.1	<i>Les différentes perspectives de changements organisationnels</i>	82
3.2.1.1	Le modèle hiérarchique et rationnel	83
3.2.1.2	L'approche du développement organisationnel	84
3.2.1.3	Le modèle psychologique	84
3.2.1.4	Le modèle structurel	85
3.2.1.5	Le modèle politique	85
3.2.1.6	L'approche de la gestion stratégique	85
3.2.1.7	Les perspectives environnementales externes : approches écologiques et institutionnelles.....	86
3.2.1.8	Les approches gurus.....	86
3.2.1.9	L'apprentissage organisationnel	86
3.2.1.10	Les théories de la complexité.....	87
3.2.2	<i>Synthèse sur les théories de changements organisationnels</i>	87
3.2.3	<i>Les échecs dans les processus de changements</i>	89
3.2.3.1	Les échecs de décisions	89
3.2.3.2	Les échecs d'implantation	89
3.2.3.3	Les échecs de la théorie d'intervention.....	90
3.2.4	<i>Changements planifiés en éducation.....</i>	90
3.3	THÉORIE DE L'ADAPTATION MUTUELLE DE BERMAN ET McLAUGHLIN	93
3.4	LE RÔLE DES ACTEURS DANS LA MISE EN ŒUVRE D'UN CHANGEMENT	95
3.4.1	<i>Le bénéficiaire du changement</i>	96
3.4.2	<i>L'agent de changement</i>	97

3.5	LES FACTEURS DE RÉSISTANCE AU CHANGEMENT	98
3.6	LES STRATÉGIES DE MISE EN ŒUVRE DU CHANGEMENT.....	100
3.6.1	<i>L'approche descendante</i>	100
3.6.2	<i>L'approche ascendante</i>	101
3.6.3	<i>L'approche « hybride »</i>	101
3.7	POSITION THÉORIQUE À LA LUMIÈRE DES THÉORIES DU CHANGEMENT.....	102
3.8	LES LIMITES DE LA THÉORIE DE L'ADAPTATION MUTUELLE DE BERMAN ET MC LAUGHLIN ET DU DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL	103
3.9	CONCLUSION DU CHAPITRE 3	104
PARTIE II :..... CADRE MÉTHODOLOGIQUE, RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ET DISCUSSION.....		105
4.	MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	105
4.1	L'ANALYSE DE L'IMPLANTATION	105
4.2	LA COLLECTE DES DONNÉES	109
4.3	POPULATION	109
4.4	ÉCHANTILLON.....	109
4.5	RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE.....	111
4.6	LA MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES : L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	111
4.6.1	<i>L'entrevue semi-dirigée.....</i>	111
4.6.2	<i>Le Guide d'entrevue.....</i>	112
4.6.3	<i>La dimension éthique de la recherche.....</i>	113
4.6.4	<i>Le déroulement des entrevues</i>	113
4.6.5	<i>Les éléments quantitatifs du déroulement des entretiens.....</i>	117
4.7	TRAITEMENT DES DONNÉES DE LA RECHERCHE.....	123
4.7.1	<i>L'enregistrement et la transcription des entretiens</i>	123
4.7.2	<i>La transcription des entretiens.....</i>	123
4.7.3	<i>Les grilles d'analyse.....</i>	124
4.7.4	<i>Le logiciel de codage.....</i>	124
4.7.5	<i>La codification.....</i>	124
4.7.6	<i>Les codes et les catégories préétablis</i>	125
4.7.7	<i>La révision des codes</i>	129
4.7.8	<i>Les codes émergents.....</i>	129
4.8	LA SATURATION DES DONNÉES	129
4.9	LA FIABILITÉ DU CODAGE ET LA FIABILITÉ INTER-JUGES	130
4.10	L'ANALYSE DE CONTENU	130
4.11	LES CRITÈRES DE QUALITÉ DES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE.....	131
4.12	LES DIFFÉRENTS RISQUES DE BIAIS À CONSIDÉRER LORS DE L'ANALYSE	132
4.12.1	<i>Les biais liés à la relation intervieweur-interviewé</i>	132
4.12.2	<i>Les biais rattachés au contexte de l'enquête</i>	133
4.12.3	<i>Les biais relatifs au protocole d'entretien.....</i>	133
4.13	L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE	134
4.13.1	<i>Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés</i>	134
4.13.2	<i>Choix et définition des unités de classification</i>	134

4.13.3	<i>Processus de catégorisation et de classification</i>	135
4.13.4	<i>Quantification et traitement statistique</i>	136
4.13.5	<i>Description scientifique (analyse quantitative et qualitative)</i>	136
4.13.6	<i>Interprétation des résultats</i>	136
5.	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	137
5.1	L’ANALYSE DE LA PERTINENCE DE L’APC DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN CÔTE D’IVOIRE	138
5.1.1	<i>Constats des participants à la recherche</i>	141
5.1.1.1	Au niveau de l’économie	141
5.1.1.2	Au niveau des jeunes	143
5.1.1.3	Au niveau du système de formation.....	145
5.1.2	<i>Enjeux de la formation professionnelle en Côte d’Ivoire</i>	147
5.1.2.1	Au niveau de l’économie	148
5.1.2.2	Au niveau des jeunes	149
5.1.2.3	Au niveau du système de formation.....	150
5.1.3	<i>Pertinence de l’APC par rapport aux enjeux de la formation professionnelle</i>	152
5.1.3.1	Au niveau du système de formation.....	153
5.1.3.2	Au niveau des jeunes	154
5.1.3.3	Au niveau de l’économie	156
5.2	L’ANALYSE DE LA CONCEPTION ET DE LA PLANIFICATION DE LA RÉFORME SELON L’APC	159
5.2.1	<i>Justification et motivations du choix de l’APC</i>	162
5.2.2	<i>Ressources prévues pour la mise en œuvre de l’APC</i>	163
5.2.2.1	Au plan organisationnel et matériel	164
5.2.2.2	Au plan institutionnel.....	165
5.2.2.3	Au plan humain.....	166
5.2.2.4	Au plan financier	166
5.2.2.5	Au plan technique	167
5.3	L’ANALYSE DE L’OPÉRATIONNALISATION DE LA RÉFORME SELON L’APC	169
5.3.1	<i>Facteurs favorables à la réforme selon l’APC</i>	172
5.3.1.1	Au niveau humain	172
5.3.1.2	Au niveau organisationnel et matériel	174
5.3.1.3	Au niveau technique	176
5.3.1.4	Au niveau financier.....	178
5.3.1.5	Au niveau institutionnel.....	179
5.3.2	<i>Les facteurs défavorables à la mise en œuvre de la réforme</i>	180
5.3.2.1	Au niveau organisationnel et matériel	180
5.3.2.2	Au niveau humain	183
5.3.2.3	Au niveau technique	184
5.3.2.4	Au niveau financier.....	187
5.3.2.5	Au niveau institutionnel.....	188

5.4 ANALYSE DES MÉCANISMES DE RÉGULATION DE LA RÉFORME ET RECOMMANDATIONS	190
<i>5.4.1 Les mécanismes de régulation de l'APC.....</i>	<i>193</i>
<i>5.4.2 Les moyens d'améliorations de la mise en œuvre du programme</i>	<i>196</i>
5.4.2.1 Amélioration de l'implantation au niveau des facteurs humains.....	196
5.4.2.2 Amélioration de l'implantation au niveau organisationnel et matériel.....	199
5.4.2.3 Amélioration de l'implantation au niveau institutionnel	202
5.4.2.4 Amélioration de l'implantation sur les aspects techniques.....	203
5.4.2.5 Amélioration du volet financier	204
5.5 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	205
6. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	210
6.1 REGARD CRITIQUE SUR LA PERTINENCE DE L'APC DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN CÔTE D'IVOIRE.	210
6.2 REGARD CRITIQUE SUR LA CONCEPTION ET LA PLANIFICATION DE LA RÉFORME SELON L'APC	214
6.3 REGARD CRITIQUE SUR L'OPÉRATIONNALISATION DE L'APC	216
<i>6.3.1 Les assises institutionnelles de la réforme</i>	<i>216</i>
<i>6.3.2 Les réactions des acteurs de la réforme.....</i>	<i>217</i>
6.3.2.1 Les réactions des acteurs stratégiques	217
6.3.2.2 Les réactions des acteurs opérationnels	218
6.3.2.3 Le financement de la réforme	220
6.3.2.4 La communication dans la réforme	221
<i>6.4.1 Amélioration des mécanismes de gestion de la réforme</i>	<i>222</i>
<i>6.4.2 Amélioration du cadre réglementaire de la réforme.....</i>	<i>223</i>
<i>6.4.3 Amélioration du financement de la réforme.....</i>	<i>224</i>
<i>6.4.4 Amélioration du volet communication de la réforme.....</i>	<i>224</i>
<i>6.4.5 Amélioration du volet implication et participation des acteurs.....</i>	<i>224</i>
6.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	225
6.6 LES PISTES POUR DES RECHERCHES	226
CONCLUSION	227
BIBLIOGRAPHIE	231
ANNEXES	242
1. GUIDE D'ENTREVUE DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	242
2. LA LETTRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION AU PROJET	242

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Direction et sous-directions du Ministère de l'enseignement Technique et de la Formation professionnelle	11
Tableau 2. Structures sous tutelle du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle	12
Tableau 3. Services Extérieurs du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle	14
Tableau 4. Récapitulatif des diplômes préparés et des conditions d'accès	16
Tableau 5. Résumé des caractéristiques du système DUAL en Allemagne	47
Tableau 6. Description des grandes périodes de l'évaluation	76
Tableau 7. Les niveaux d'implantation du changement selon Berman et McLaughlin (1977, cité par Savoie-Zajc, 1993).....	95
Tableau 8. Modèle de base d'analyse de l'implantation de Love (2004).....	107
Tableau 9. Calendrier du déroulement des entretiens	116
Tableau 10. Nombre de mots sans intervention de la chercheure et avec intervention de la chercheure par entretien	118
Tableau 11. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Enseignants	119
Tableau 12. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Chefs d'Établissements	120
Tableau 13. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Directeurs.....	120
Tableau 14. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Inspecteurs de Spécialité.....	121
Tableau 15. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Coordonnateurs de Branches	122
Tableau 16. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue catégorie des Représentants de Conseil de gestion des Établissements (COJES).....	123
Tableau 17. Les codes préétablis	126
Tableau 18. Résultats sur la pertinence de l'APC en réponse aux enjeux de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire	139
Tableau 19. Résultats sur la conception et la planification de la réforme selon l'APC	160
Tableau 20. Résultats sur le volet : Opérationnalisation de la réforme selon l'APC	170
Tableau 21. Résultats sur le volet : Amélioration du programme	191

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modélisation de la réforme de l'approche par compétence en Côte d'Ivoire .	30
Figure 2. Le processus de changement selon Champagne (2002, p. 15).....	90
Figure 3. Modélisation du changement en Côte d'Ivoire sur la base du modèle de Champagne, 2002, p. 15.....	208

LISTE DES ABRREVIATIONS

ADEA :	Association pour le développement de l'Éducation en Afrique
AFD :	Agence Française de développement
AGEFOP :	Agence nationale de la Formation professionnelle
AGEPE :	Agence nationale pour la Promotion de l'Emploi
APC :	Approche par compétences
BAD :	Banque Africaine de développement
BADEA :	Banque Arabe pour le développement économique en Afrique
BREDA :	Bureau régional pour l'Éducation en Afrique
CIEP :	Centre international des Études Pédagogiques
CEDEFOP :	Centre Européen de développement de la formation professionnelle
CEGCI :	Confédération générale des entreprises de Côte d'Ivoire
CDD :	Contrat de désendettement développement
CDPE :	Cellule de développement école-entreprises
CPC :	Comité Paritaire consultatif
CMR :	Comité de mise en oeuvre
CNBP :	Comité national de branches Professionnelles
DPDP :	Direction de la pédagogie et du développement des Programmes
DEPS :	Direction des études prospectives et de la statistique
ETFP :	Enseignement technique et Formation professionnelle
FDFP :	Fonds de développement de la Formation professionnelle
FP :	Formation professionnelle
FIPME :	Fédération ivoirienne des petites et moyennes Entreprises
MAEE :	Ministère des Affaires Étrangères et européennes
METFP :	Ministère de l'enseignement Technique et de la Formation professionnelle
MEQ :	Ministère de l'éducation du Québec
NCVER:	Centre de recherche sur la formation professionnelle
OIF :	Organisation internationale de la Francophonie
ONFP :	Office nationale pour la Formation professionnelle
PAS :	Programme d'ajustement structurel
PPO :	Pédagogie par objectifs
PROFORM :	Projet de Formation qualifiante
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

DÉDICACE

A Lucien, Flora et Astrid.
Le doctorat est une étape et son
aboutissement est un accomplissement.

REMERCIEMENTS

Toute ma reconnaissance et ma gratitude vont à Dieu le Tout puissant qui m'a soutenue et fortifiée tout au long de cette marche.

Je remercie le professeur Denis Savard pour son soutien et son accompagnement. Il a su par un encadrement approprié me donner les armes nécessaires pour faire aboutir cette étude. Merci, professeur pour tout le temps passé avec nous, aux écoles doctorales.

Je remercie également mon comité de thèse, qui, par des critiques pertinentes, m'a emmené à donner le meilleur de moi, merci à vous professeure Lucie Héon, professeur Micheal Power et professeure Cathérine Larouche, la prélectrice de cette thèse.

Merci aux membres de la CREÉ (Communauté de recherche et d'entraide en éducation de l'Université Laval) et à tout le corps professoral de l'Université Laval pour leur soutien académique. Particulièrement à Pascal et Lamine pour les critiques constructives lors des écoles doctorales et les échanges, puisse Dieu vous bénir pour tout le support moral et spirituel.

Je remercie mon époux Lucien pour sa patience et son soutien et mes filles qui ont montré leur compréhension et leur autonomie pendant les années d'absence.

Merci aux membres de ma famille, plus particulièrement ma grande sœur Hélène, mon père et ma mère, pour leurs prières et leurs bénédictions qui m'ont accompagné, ainsi qu'à tous mes frères et sœurs.

Je voudrais tout particulièrement remercier les membres de ma belle famille pour leur compréhension et surtout pour leur présence auprès de mes enfants.

Aux familles Morency et Dogui de Québec, merci pour votre soutien, aux amis de Québec. merci pour leur présence et leur encouragement, particulièrement Assoume et Jean Louis.

Je remercie aussi les autorités du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de Côte d'Ivoire qui ont accepté de participer à cette recherche. Merci pour la franchise des discussions.

INTRODUCTION

L'accès à une éducation de qualité est une préoccupation majeure des pays du monde entier. Ce thème, abordé à la conférence de Jomtien (1990) et entériné par celle du forum de Dakar (2000), exhorte tous les pays à rendre l'éducation de base accessible à tous. Cette injonction reçoit un écho favorable des systèmes éducatifs dans le monde et des investissements sont faits dans le sens de l'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet, l'éducation est un élément essentiel pour le développement économique d'un pays. Elle a pour rôle de donner aux individus les bases pour répondre aux besoins d'une société.

La recommandation relative à l'éducation pour tous (EPT) s'est traduite par une mondialisation des réformes en éducation et une normalisation des systèmes éducatifs pour épouser les défis des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) (UNESCO, 2008). En effet, l'internationalisation des échanges humains et des marchés de l'emploi a entraîné de nouvelles idées et des conceptions sur la contribution de l'éducation au développement de la société (Pelletier, 2004). Cet état de choses provoque des pressions de toutes parts et les sociétés souhaitent alors renforcer davantage les liens entre l'éducation, l'emploi et l'économie (Cassen, 2000 ; Hallack, 2000, cités par Pelletier, 2004). L'éducation est par conséquent devenue un marché économique très sollicité et les innovations sont de plus en plus entreprises pour la rendre attractive. L'on constate, un peu partout dans le monde, une restructuration des systèmes éducatifs pour trouver des réponses aux questions de l'inadéquation formation-emploi. Selon Braslawsky (2001, cité par Ettayebi, Defise et Jonnaert, 2009), ce courant de réformes des systèmes éducatifs mondiaux s'appuie de plus en plus sur le concept de compétence en tant qu'approche curriculaire.

L'enjeu majeur de l'éducation aujourd'hui consiste à transmettre les outils en vue de développer les compétences nécessaires à la participation et au développement durable d'un pays. Selon l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (Diene, Diop et Gueye, 2012, p. 10), pour relever cet enjeu important, il faut mettre en œuvre des politiques et des stratégies qui privilégient le « développement des apprentissages » (p. 10). C'est dans ce contexte que l'APC a été adoptée comme cadre de référence curriculaire pour améliorer les systèmes éducatifs et la qualité de l'éducation dans le monde.

La réforme entreprise en Côte d'Ivoire depuis 2009 vise l'introduction de l'APC dans plusieurs aspects de la formation professionnelle : la gouvernance du système, l'élaboration du curriculum, le partenariat école-entreprise, l'amélioration de l'offre de formation, l'insertion socio-professionnelle des diplômés et la certification des formations.

Cette recherche qualitative a pour but d'évaluer l'implantation de la réforme selon APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire en s'appuyant sur la perception des représentants du monde professionnel et ceux du monde de la formation. Elle vise à répondre à la question générale : comment les acteurs du système de formation professionnelle (publics et privés) perçoivent-ils l'implantation de l'APC? Et aux questions spécifiques suivantes; 1. Quelle est la perception des acteurs (publics et privés) sur la pertinence de l'APC par rapport aux enjeux de la formation professionnelle? 2. Quelle perception les acteurs (publics et privés) ont-ils de la conception et la planification de la réforme selon l'APC? 3. Quelle perception les acteurs ont-ils de l'opérationnalisation de l'APC dans la FP? 4. Quelle appréciation portent-ils sur les mécanismes de régulation et quelles sont les améliorations possibles de l'implantation de l'APC?

Pour répondre à ces questions, les objectifs spécifiques se rapportent à l'analyse de la pertinence de l'APC en réponse aux enjeux du système de formation professionnelle; à l'analyse de la conception et de la planification de la réforme selon l'APC; à l'analyse de l'opérationnalisation de la réforme selon l'APC et enfin, à l'analyse des mécanismes de régulation et à la proposition de moyens d'amélioration.

Ce document comporte deux grandes parties. La première qui présente trois chapitres aborde. Le contexte, la problématique et les champs théoriques de cette étude. Le contexte situe le cadre de l'étude et présente les différents aspects de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire ainsi que les axes de la réforme. La problématique vient mettre en évidence les insuffisances relevées dans les systèmes de formation professionnelle en Afrique Sub-Saharienne francophone et plus particulièrement en Côte d'Ivoire.

La recension des écrits aborde les différents passages curriculaires dans le monde de l'éducation qui ont menés à l'adoption de l'APC. Elle présente les exemples de l'Allemagne et de l'Australie qui ont su faire de la formation professionnelle (FP) un

outil de développement. Elle présente aussi la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle au Maroc et au Québec cités en référence quant à l'implantation de cette approche. Enfin, elle s'intéresse à l'implantation de l'APC dans la formation de base en Afrique Sub-Saharienne et décrit les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette approche. Le champ théorique, quant à lui s'intéresse à la définition des concepts et aux théories de changements organisationnels et de changements planifiés en éducation.

La seconde partie comporte également trois chapitres dont la méthodologie, la présentation des résultats et leur discussion. La méthodologie de l'étude présente : le type de recherche, la population cible, la méthode de collecte de données ainsi que le cadre de traitement et d'analyse des résultats. La présentation des résultats et leur interprétation porte sur les données empiriques colligées sur le terrain. Une discussion des résultats clôt cette deuxième partie, les limites de l'étude sont mises en évidence et des pistes pour des recherches ultérieures sont identifiées. En conclusion, on procède à la synthèse des idées clés de la recherche.

PARTIE I. PROBLÉMATIQUE ET CHAMPS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

1. Contexte, justification de l'étude et problématique

Ce chapitre comprend le contexte et la justification de l'étude ainsi que la problématique.

À l'instar des autres pays africains, la Côte d'Ivoire s'est inscrite dans une dynamique de réforme de son système éducatif avec l'instauration de l'APC dans la formation générale en 2002 et dans la FP en 2009. Malgré cette dynamique, les différentes réformes entreprises sont confrontées à plusieurs difficultés. Mais avant d'aborder ces difficultés, il convient de présenter le contexte de cette étude.

Le contexte présente le système de FP en Côte d'Ivoire et les axes de la réforme, il situe cet ordre de formation dans le système de formation générale de la Côte d'Ivoire pour donner un aperçu de ses composantes et de son organisation. La problématique décrit les insuffisances du système de FP en Afrique Sub-Saharienne francophone en général et en Côte d'Ivoire en particulier.

1.1 Contexte

Dans les pays du Nord comme du Sud, on assiste à une mondialisation des réformes de systèmes éducatifs guidées par un souci de normalisation internationale de l'éducation. Cette normalisation est conséquente à l'accélération des échanges humains et de la mobilité des marchés de l'emploi. Dans les pays en voie de développement, la relance des systèmes éducatifs est conditionnée par une conception néolibérale de la contribution de l'éducation et de la formation à l'économie d'une société (Pelletier, 2004). L'économie fait de la connaissance et de la compétence sa matière première, elle crée une plus-value et augmente la demande en main-d'œuvre qualifiée pour gouverner la création d'emploi. La Côte d'Ivoire est une ancienne colonie française d'une superficie de 322 462 km² située en Afrique de l'Ouest. C'est un pays côtier, limité au Sud par l'Océan Atlantique, au Nord par le Burkina Faso et le Mali, à l'Ouest par le Libéria et la Guinée et à l'Est par le Ghana. Elle a accédé à l'indépendance en 1960. Sa capitale politique est Yamoussoukro et la capitale économique est Abidjan. Ouverte sur l'océan Atlantique, elle offre une façade maritime de 520 km. En 2012, la population de la Côte d'Ivoire a été estimée à 23 202 000 habitants (RESEN 2016).

Ce pays a bâti son indépendance économique sur le développement de l'agriculture. Cette dernière représente 34 % du produit intérieur brut. Selon les données fournies par le Fonds interprofessionnel pour la recherche et le conseil agricoles (FIRCA), la Côte d'Ivoire constitue un poids agricole important pour l'Afrique et le monde dans des cultures spécifiques. Elle est la 1^{ère} productrice mondiale de cacao avec 1 400 000 tonnes, soit 40 % de la production mondiale, le 1er pays producteur africain, et 7^e au plan mondial, de caoutchouc naturel avec 270 000 tonnes, le 1er producteur africain, et 2^e au plan mondial, de noix de cajou avec 450 000 tonnes de noix brutes. Au niveau de la culture du coton, du café et du palmier à huile, elle occupe le 4^e rang africain pour les deux premières cultures et le 2^e rang pour le palmier à huile (FIRCA, 2013).

Malgré cette économie majoritairement tournée vers la production agricole, il faut préciser que la Côte d'Ivoire dispose seulement de deux écoles régionales d'agriculture (École régionale d'agriculture de l'Est et celle du Sud). La formation professionnelle au secondaire est majoritairement dominée par des centres de formation tournés vers la formation industrielle (FIRCA, 2010).

Dans les années d'indépendance, la Côte d'Ivoire connaît des jours glorieux et d'importantes dispositions sont prises dans le sens de l'amélioration du système éducatif. Avec la crise économique des années 80, des plans d'ajustements structurels (PAS) contraignent l'État à consentir à d'énormes réformes dans le domaine économique et social (Aska, 2007). En effet, après les dix premières années qui ont suivi les indépendances des pays africains, des difficultés ont fait surface sur les plans économique et social. Chisholm et Leyendecke¹ (2008, p. 195) le soulignent en ces termes :

D'une part, le colonialisme continue d'affecter le quotidien des pays d'Afrique subsahariens et leurs citoyens; d'autre part, le vent du changement qui a soufflé pendant les années d'indépendance s'est amenuisé. Ces changements ont été accompagnés par beaucoup de difficultés, notamment la pauvreté croissante, les remous politiques et une complexification des relations avec les anciennes et nouvelles puissances impériales.

¹ Traduction libre de l'anglais au français du document de Chisholm et Leyendecke (2008)

« On the one hand, the legacies of colonialism continue to hold great power over the imaginary and real lives of states and citizens. On the other, the ‘winds of change’ that swept over many parts of sub-Saharan Africa from the 1960s were accompanied over the successive decades by growing poverty, political instability and increasingly complex relationships with former and new imperial powers ». (Chisholm et Leyendecke, 2008, p. 195)

En plus des difficultés avec les puissances coloniales, on note une mondialisation des problématiques de l'éducation, celle-ci n'affecte pas que la culture et les emplois, mais aussi les valeurs, les personnes et les informations (Roegiers, 2008). En effet, « la démocratie et l'ouverture au monde » représentait les contraintes liées aux nouvelles exigences mondiales (Chisholm, Leyendecker, 2008, p. 195). Toutefois, ce désir de passage à la démocratie et à l'ouverture a été parfois source de nombreuses difficultés et de contraintes pour certains pays de l'Afrique Sub-Saharienne, notamment pour la Côte d'Ivoire.

Avec le départ des coopérants dans les années 1980, l'éducation connaît un ralentissement causé par la récession économique et des difficultés financières qui ont entraîné l'adoption de programmes d'ajustements structurels (Avo Bilé Ehui, 2008). Ce départ entraîne de nombreux dysfonctionnements dans le système éducatif principalement à cause du manque d'expertise locale pour faire face aux multiples exigences et changements des systèmes éducatifs mondiaux.

En 1990, la formation en Côte d'Ivoire est perturbée à la suite des multiples revendications en vue de la création de plusieurs partis politiques. Cela s'est traduit par l'introduction de revendications politiques dans l'environnement scolaire. En conséquence, l'école a été confrontée à de multiples grèves qui ont occasionné la destruction des équipements de formation.

Outre les difficultés d'ordre politique, que ce soit à l'enseignement général comme à l'enseignement professionnel, en raison des conséquences de l'ajustement structurel et des changements sociaux, on assiste à une baisse progressive du rendement du système éducatif au plan technique. Parallèlement, l'enseignement technique et la formation professionnelle ont été plusieurs fois délocalisés dans d'autres ministères tels que celui de l'Éducation nationale (Aska, 2007). Cet aspect sera détaillé dans la problématique de cette étude.

En outre, les structures d'appui au développement de la formation professionnelle créées après la dissolution de l'Office Nationale de la Formation professionnelle (ONFP) sont sous la tutelle de ministères différents. Ces structures rencontrent des difficultés dans la coordination de leurs actions.

Par ailleurs, les établissements de formation professionnelle conçus à l'origine selon le modèle français restent difficilement adaptables aux réalités socioéconomiques de la Côte d'Ivoire. Pour Achio (1983, p. 23), « ce système élaboré dans un autre cadre véhicule des valeurs liées à une civilisation essentiellement urbaine et industrielle »; ces valeurs ne collent pas avec les réalités socioéconomiques du pays principalement tournées vers le développement de l'agriculture. Les problèmes cités *supra* se sont accentués avec la survenue du coup d'État militaire en 1999 et la crise militaro-politique de septembre 2002.

La formation professionnelle, considérée auparavant comme un ordre d'enseignement de récupération des échecs de l'enseignement général, représente aujourd'hui, avec le nouvel ordre économique mondial, un élément important dans le développement économique. Selon les propos de Jean François Rischard rapporté par le Centre international d'études pédagogiques, avec le nouvel ordre économique mondial, on enregistre des changements aussi bien dans l'économie que dans les technologies. Ces changements amènent les pays à développer de nouveaux mécanismes en vue de s'intégrer à cette dynamique (CIEP, 2004). Dès lors, les États doivent développer constamment de nouvelles stratégies d'adaptation. Les tensions que suscitent ces nouvelles règles de l'économie font de la formation professionnelle un ordre d'enseignement qui mérite d'être redynamisé et repensé. Pour Rischard : « la formation professionnelle pourrait être la source d'une nouvelle armée de travailleurs essentiels à l'économie de la connaissance » (CIEP, 2004, p. 26-27).

Aujourd'hui, la préoccupation du gouvernement ivoirien consiste à pallier les insuffisances du système de formation professionnelle par la révision de son cadre de référence. Ces dispositions sont entreprises en vue d'offrir aux jeunes une formation qui favorise la mobilité professionnelle et une insertion durable dans le système de production et le tissu socioéconomique. En effet, les diplômés issus du système de formation professionnelle qui demeurent sans emploi représentent 59,11 % du chômage global des jeunes dans la ville d'Abidjan (METFP, 2011).

Mettre la formation au service du système de production revient à entreprendre des actions en direction du système de FP qui s'est vu dépassé par les exigences du marché local et mondial de l'emploi.

Par ailleurs, le curriculum s'inscrit dans un projet de société, il doit faire l'objet d'une concertation et d'une entente entre les acteurs de l'éducation, les politiques et le monde du travail, comme le précise Tedesco :

Placing the process of consultation at the centre of strategies for educational change not only implies a new departure from the methods employed to handle reform strategies. It implies, in addition, a significantly different view of the place occupied by education in the process of social consensus. (Tedesco, 1997, p. 107)

Un curriculum ne doit pas seulement tenir compte des aspects techniques. Il doit également s'intéresser à l'environnement historique, social et culturel pour préparer les jeunes à l'avenir (Ettayebi, Jonnaert et Opertti, 2009). Plusieurs actions sont menées par le ministère en charge de la FP depuis 2009 pour concrétiser la réforme qui constitue un volet essentiel dans la réussite des programmes de sortie de crise en Côte d'Ivoire. Elles ont pour but de familiariser les acteurs avec l'APC. La complexité de la réforme entreprise actuellement au sein du système de FP exige la prise en compte et l'implication de tous les acteurs pour aborder ce changement et éviter de la mettre en péril. Plusieurs réformes initiées dans le domaine de l'éducation en Afrique connaissent des difficultés après les débuts. Malgré la pertinence de ces réformes, le manque de financement local demeure un handicap majeur (Dembélé, Samoff et Sebatane, 2001).

Par ailleurs, afin de répondre favorablement à la demande en main-d'œuvre des entreprises, le ministère d'État, ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle², a entrepris une vaste réforme du système de FP en 2009. Cette réforme repose sur l'adoption de l'APC comme mode d'enseignement et de développement des programmes de formation (METFP, 2011). Des instances de gestion ont été mises en place par le gouvernement pour faciliter la réforme. Constituées de commissions stratégiques tout comme de directions opérationnelles, elles ont pour mission la gestion efficace du passage de l'approche par objectifs (APO) à l'APC. Six axes stratégiques sont retenus dans le plan d'action de la réforme : l'accès à la formation, l'offre de formation, le partenariat école-entreprise, l'insertion professionnelle, la certification des compétences, et la gouvernance du système. Cependant, la réforme est confrontée à des problèmes de pilotage, de financement et d'opérationnalisation des actions. Ceux-ci seront décrits dans la problématique.

² Durant le temps de cette étude, le Ministère responsable de la formation professionnelle a plusieurs fois changé de dénomination et d'appellation. On utilise alors l'appellation Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ou parfois Ministère d'état, ministère de l'emploi, des affaires sociales et de la formation professionnelle.

Cette étude propose une évaluation de l'implantation de l'APC par la prise en compte de la perception des acteurs du système de FP. À partir de ces points de vue, divers aspects de la mise en œuvre de la réforme seront analysés et des recommandations seront formulées en vue d'une amélioration.

1.1.1 Présentation du système de formation professionnelle en Côte d'Ivoire

Créé en 1960 par le premier gouvernement de la république de Côte d'Ivoire, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la FP avait pour mission la formation de cadres et d'ouvriers diplômés des établissements de formation professionnelle et techniques. En 1970, la croissance économique du pays amène l'État à créer plusieurs structures de formation pour accompagner la croissance (Direction des études prospectives et de la statistique, 2013). L'instabilité institutionnelle accentuée par les différentes crises qu'a connues le pays n'ont pas permis l'élaboration d'une politique cohérente de développement global et spécifique du système.

Le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle exerce deux missions principales : 1. donner des réponses de formation aux populations tout en favorisant leur insertion dans la vie active et leur promotion socioprofessionnelle; 2. contribuer à l'amélioration et à la compétitivité des entreprises par la mise à disposition de personnes qualifiées. Réaliser ces missions implique de préparer des jeunes à l'acquisition de qualifications techniques et professionnelles en vue d'exercer un métier, de proposer à des publics sans emploi des qualifications professionnelles qui leur donnent accès à une insertion professionnelle et d'offrir des solutions de perfectionnement à des populations moins qualifiées pour contribuer à leur productivité (DEPS, 2013; METFP, 2011).

Dans les sections suivantes sont décrites les différentes structures qui contribuent à la mise en œuvre des actions du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

1.1.2 Structures et établissements du Ministère

Pour l'exercice de ses attributions, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle dispose, outre le cabinet, de services rattachés, d'un secrétariat général, de directions centrales, de services extérieurs, d'établissements et de structures sous tutelle.

a) Les directions centrales

Le ministère comporte une direction générale de la formation professionnelle et neuf directions centrales qui s'occupent de façon spécifique des activités allant de la gestion administrative aux activités pédagogiques et financières. Le tableau 1 présente les différentes directions et sous-directions du ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Tableau 1. Direction et sous-directions du Ministère de l'enseignement Technique et de la Formation professionnelle

	Directions	Sous Directions
01	Direction de l'enseignement technique et professionnelle (DETP)	S/D de l'Enseignement Technique
		S/D de la Formation Professionnelle
		S/D des Formations par Alternance
02	Direction du Développement de l'Apprentissage et de l'Insertion (DDAI)	S/D du Développement de l'Apprentissage
		S/D de l'Appui à l'Insertion Professionnelle
		S/D de la Validation des Acquis
03	Direction de la Pédagogie et du Développement des Programmes (DPDP)	S/D de l'Encadrement Pédagogique
		S/D du Développement des Programmes
04	Direction des Établissements Privés (DEP)	S/D des Formations
		S/D de la Réglementation et du Contentieux
05	Direction des Examens et Concours (DEXC)	S/D de la Coordination
		S/D des Concours
		S/D des Examens
06	Direction de l'Orientation et des Bourses (DOB)	S/D de l'Orientation
		S/D des Bourses
07	Direction des Études, de la Planification et des Statistiques (DEPS)	S/D des Études et de la Documentation
		S/D de la Planification et des Statistiques
08	Direction des Ressources Humaines (DRH)	S/D de la Gestion des Personnels
		S/D de la Valorisation des Ressources Humaines
09	Direction des Affaires Financières (DAF)	S/D du Budget et de la Comptabilité
		S/D du Patrimoine et de la Maintenance

Source : MEMEASFP, DEPS, 2013, p. 15

b) Les structures sous-tutelle

Outre les directions centrales, le ministère exerce la tutelle administrative et le contrôle technique sur les structures, les établissements et les organismes dont les missions entrent dans le cadre de ses attributions conformément aux textes législatifs et réglementaires en vigueur. Le tableau 2 présente les différentes structures qui sont sous la tutelle du ministère.

Tableau 2. Structures sous tutelle du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

N°	SIGLE	DENOMINATION
01	AGEFOP	Agence Nationale de la Formation Professionnelle
02	CAMPC	Centre Africain de Management et de Perfectionnement des Cadres
03	CIDFOR	Centre Ivoirien pour le Développement de la Formation Professionnelle
04	CPNTIC	Centre de Promotion des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
05	FDFP	Fonds pour le Développement de la Formation Professionnelle
06	IPNETP	Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel

Source : MEMEASFP, DEPS, 2013, p. 17

Plus spécifiquement, pour accomplir ses missions, le ministère dispose de différentes structures d'appui à la formation professionnelle. Ces structures jouent un rôle important dans la mise en place et la gestion des projets de formation. Ce sont en l'occurrence :

- Une structure d'ingénierie technico pédagogique, l'agence nationale de la formation professionnelle (AGEFOP), créée à la dissolution de l'Office national de la formation professionnelle. Elle est chargée de prospecter et d'analyser les besoins de formation afin de mettre en place de nouveaux projets de formation.

- L'institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel (IPNETP) chargé de la formation initiale et continue des enseignants et de la recherche pédagogique.
- Le centre ivoirien de développement de la formation professionnelle (CIDFOR) chargé de développer les outils d'information et de documentation pour appuyer la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.
- Une structure de financement, le Fonds de développement de la formation professionnelle (FDFP), chargé du financement des projets et programmes de formation professionnelle.
- Une structure de promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le centre de promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (CPNTIC), qui a pour attribution la promotion et le développement des NTIC dans le secteur de la formation professionnel et technique.
- Une structure de formation continue des cadres, le centre Africain de management et de perfectionnement des cadres (CAMPC), qui a pour mission la formation continue et le perfectionnement des cadres en vue de promouvoir l'excellence et la recherche dans le domaine de la formation professionnelle (DEPS, 2013).

Outre, les structures sous tutelle, le ministère comporte des directions régionales et départementales de la formation professionnelle et technique ou services extérieurs. Ces directions, disséminées sur toute l'étendue du territoire, ont pour rôle de vulgariser la formation dans toutes les régions du pays.

c) Les Services Extérieurs

Les Services Extérieurs sont composés de quatorze Directions Régionales de l'Enseignement Technique Professionnel (DRETP) et de dix-huit Directions Départementales de l'Enseignement Technique Professionnel (DDETP). Le tableau 3 montre les services extérieurs décentralisés du ministère.

Tableau 3. Services Extérieurs du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

N°	DIRECTIONS REGIONALES	N°	DIRECTIONS REGIONALES
1	ABENGOUROU	8	GAGNOA
2	ABIDJAN NORD	9	KORHOGO
3	ABIDJAN SUD	10	MAN
4	BONDOUKOU	11	ODIENNE
5	BOUAKE	12	SAN PEDRO
6	DABOU	13	SEGUELA
7	DALOA	14	YAMOUSSOUKRO

Directions Départementales

N°	DIRECTIONS DEPARTEMENTALES	N°	DIRECTIONS DEPARTEMENTALES
1	ABOISSO	10	DUEKOUÉ
2	ADZOPE	11	FERKESSEDOUGOU
3	AGBOVILLE	12	GUIGLO
4	BOUAFLE	13	KATIOLA
5	BOUNA	14	MANKONO
6	BOUNDIALI	15	MINIGNAN
7	DAOUKRO	16	SASSANDRA
8	DIMBOKRO	17	SOUBRE
9	DIVO	18	TOUBA

Source MEMEASFP, DEPS, 2013, p. 16

d) Les Établissements du Ministère

Il existe cinquante-neuf établissements publics de formation, dont trois lycées techniques qui ont été rattachés au ministère de l'Éducation Nationale de novembre 2012 à janvier 2017 et ramenés au Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Ces lycées techniques préparent aux Baccalauréat (BAC) et au Brevet de Technicien supérieur (BTS). Il existe également d'autres établissements répartis comme suit :

- Dix lycées professionnels qui forment au Brevet de technicien (BT), au certificat d'aptitude professionnel (CAP) ainsi qu'au Brevet de Technicien Supérieur (BTS).
- Six centres de perfectionnement aux métiers (CPM) qui forment au brevet d'étude professionnel, au brevet de technicien, au brevet professionnel et au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP).
- Vingt-un centres de formation professionnelle qui préparent au certificat d'aptitude professionnelle et au certificat de qualification professionnelle. Quatre centres de Bureautique, de Communication et de Gestion (CBCG) préparant au Brevet de Technicien et au Brevet de Technicien Supérieur.
- Un centre d'Électronique et d'Informatique Appliquée (CELIA) qui forme aux métiers de l'électronique et de l'informatique. Quatorze collèges d'Enseignement Technique (CET) préparant au CAP, BEP et au BT.

Par ailleurs, il faut mentionner qu'il existe, en milieu rural, des structures d'intervention selon le besoin.

Ce sont :

- Treize structures publiques d'intervention en milieu rural composées de dix Unités Mobiles de Formation (UMF) qui proposent des formations qualifiantes,
- Trois ateliers d'application et de production (AAP) qui contribuent au perfectionnement des artisans et à l'appui logistique aux jeunes diplômés du système pour la réalisation de leurs travaux.

À ces établissements publics de formation, il faut ajouter trois cent treize établissements privés de formation agréés par l'État. Ces établissements sont répartis à travers tout le territoire national et permettent de former des diplômés dans soixante-quatorze filières de formation couvrant treize corps de métier. Les candidats à la formation accèdent à ces établissements de trois façons : par un concours direct organisé par la direction des examens et concours du ministère (DEXC), par une orientation en fin de classe de troisième (l'équivalent de la 4^e secondaire au Québec) et enfin par les passerelles qui existent entre l'enseignement général et la formation technique et professionnelle (METFP-DEPS, 2013).

Les diplômes préparés sont consignés dans le tableau 4 :

Tableau 4. Récapitulatif des diplômes préparés et des conditions d'accès

N°	Diplôme	Libellé	Durée de la formation	Tranche d'âge	Niveau minimum d'étude	Mode de recrutement
1	CQP	Certificat de Qualification Professionnelle	2 ans	15 à 17 ans	CM2	Inscription libre
2	CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle	3 ans	15 à 27 ans	5 ^{ème}	Concours
3	BEP	Brevet d'Etude Professionnelle	2 ans	15 à 22 ans	3 ^{ème}	Orientation
4	BT	Brevet de Technicien	3 ans	15 à 27 ans	3 ^{ème}	Concours
5	BP	Brevet Professionnel	3 ans	22 ans et plus	<ul style="list-style-type: none"> • CAP + 3 ans d'expérience • BEP + 1 an d'expérience 	Concours
6	BAC	Baccalauréat	3 ans	15 à 27 ans	3 ^{ème}	Orientation
7	BTS	Brevet de Technicien Supérieur	2 ans	17 à 27 ans	BT ou BAC	Orientation et Concours
			3 ans	17 à 27 ans	<ul style="list-style-type: none"> • 160 points au BAC A, B, C, et D • 192 points au BAC E, F, G1, G2 	Concours
8	CAP/PL	Certificat d'Aptitude Pédagogique aux fonctions de Professeur de Lycée	2 ans	43 ans maximum	<ul style="list-style-type: none"> • MAITRISE • INGENIEUR 	Concours
9	CAP/PC	Certificat d'Aptitude Pédagogique aux fonctions de Professeur de Collège	2 ans	40 ans maximum	<ul style="list-style-type: none"> • DEUG II • BTS • DUT 	Concours
10	CAP/IFPB	Certificat d'Aptitude Pédagogique aux fonctions d'Instructeur de Formation Professionnelle de Base	2 ans	40 ans maximum	<ul style="list-style-type: none"> • BT • BAC • BEP+3 ans d'expérience • BP+3 ans d'expérience 	Concours
11	CAP/IFPBA	Certificat d'Aptitude Pédagogique aux fonctions d'Instructeur de Formation Professionnelle de Base Adjoint	2 ans	40 ans maximum	<ul style="list-style-type: none"> • CAP 	Concours

Source : MEMEASFP, DEPS, 2013, p. 18

Dans la section suivante sera présentée la situation de l'enseignement technique et de la FP en Côte d'Ivoire. Cette situation émane du diagnostic du système qui a été réalisé sur la base des conclusions du rapport d'état des systèmes éducatifs nationaux (RESEN) de l'année 2009.

1.1.3 Situation de l'enseignement technique et professionnel avant la réforme

Les conclusions du RESEN (2009) font état de plusieurs défaillances dans le système de formation, notamment sur les programmes, les filières et les méthodes pédagogiques, le suivi et l'évaluation pédagogique, les infrastructures et les équipements ainsi que sur les ressources humaines et l'environnement scolaire.

Plus concrètement, sur les programmes, les filières et les méthodes pédagogiques, on constate que ces programmes et filières qui existent depuis 1970 sont peu adaptés au nouveau contexte de développement économique de la Côte d'Ivoire. La faiblesse du partenariat avec le secteur privé ne contribue pas à une adaptation de ces programmes et filières de formation aux besoins réels des entreprises (METFP, 2011).

En ce qui concerne le suivi et l'évaluation pédagogiques, le diagnostic révèle une insuffisance et une inadaptation en raison d'un manque d'expertise en ingénierie de la formation, lié à un manque de personnels à l'Inspection générale. En plus, les infrastructures scolaires se sont dégradées au fil des années en raison d'une insuffisance d'investissement dans ce secteur. La capacité d'accueil des établissements demeure faible contrairement à une demande qui reste croissante (METFP, 2011).

Sur le plan des ressources humaines, on constate également une insuffisance du personnel d'encadrement aussi bien que des enseignants. Par exemple en 2008, le Ministère comptait 3487 enseignants pour toutes les filières de formation. Parmi ceux-ci, 538 occupent des fonctions administratives et 2949 des postes de professeurs. À cela, il faut ajouter 267 membres du personnel d'encadrement et 235 membres du personnel administratif (Direction des études prospectives et statistiques-DEPS, 2013).

1.1.4 Présentation des axes stratégiques de la réforme de la formation professionnelle

Le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle a adopté en 2009 un plan stratégique de réforme du système de formation qui privilégie la gestion axée sur les résultats. Ce plan stratégique a été rédigé par la cellule stratégique

de mise en œuvre de la réforme composée des chambres consulaires, des membres du secteur privé (entreprises) et des directions du ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle.

Celui-ci répond à un souci des autorités ivoiriennes d'entreprendre une réforme qui tient compte des priorités de la société aussi bien que des changements à développer dans la FP. Cette réforme a pour vision de développer un système d'enseignement technique et professionnel performant qui offre des compétences à même de contribuer à faire de la Côte d'Ivoire un pays émergent dans les dix prochaines années. La réussite de ce plan permettra d'offrir aux jeunes des formations accessibles à tous et adaptées aux besoins de l'économie ivoirienne.

La réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle concerne tout le territoire ivoirien et sera déployée dans les établissements de formation avec l'appui des structures sous la tutelle du ministère.

Cette réforme s'adresse aux structures et aux établissements de l'enseignement technique et de la formation professionnelle publics et privés, au secteur privé (les entreprises), aux organisations non gouvernementales et communautaires et aux populations en quête de qualification ou d'emploi (METFP, 2011).

Pour la mise en œuvre du plan stratégique qui s'étale de 2012 à 2021, trois comités ont été proposés pour la gestion du cadre institutionnel de la réforme.

1.1.4.1 Rôles et responsabilités des instances de gestion de la réforme

La réforme du système de formation professionnelle a été matérialisée le 23 octobre 2009 par la signature d'une convention de partenariat entre le secteur privé, les chambres consulaires et le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Cette convention de partenariat matérialisait également la création d'organes de gestion stratégique et d'organes opérationnels pour la mise en œuvre de la réforme.

Plusieurs arrêtés ont contribué à la création des différentes instances notamment l'arrêté n°2012-391 METFP/CAB du 02 mars 2012 portant création du comité paritaire de la réforme, l'arrêté n°2012-392 METFP/CAB du 02 mars 2012 portant également sur la création du comité de mise en œuvre de la réforme et l'arrêté n°2012-393 METFP/CAB

du 02 mars 2012 qui crée la cellule de développement du partenariat-école entreprise. Ces instances ont été toutes installées en 2012 (Koné, 2012).

Le comité paritaire de pilotage est présidé par le ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle et il est composé de membres du ministère aussi bien que du secteur privé et des chambres consulaires. C'est l'organe de décision de la réforme. Le comité de mise en œuvre de la réforme représente l'organe opérationnel, il est également composé des membres du ministère et du secteur privé. La cellule de développement école-entreprise travaille en collaboration avec le comité de mise en œuvre au niveau opérationnel et a pour rôle essentiel la mobilisation du secteur privé et de ses composantes (Koné, 2012; METFP, 2011).

1.1.4.2 Les axes stratégiques de la réforme

La réforme du système de FP en Côte d'Ivoire vise l'implantation de l'APC dans la FP pour l'amélioration de six axes du dispositif de formation. Ces six axes stratégiques ont été identifiés en vue de permettre une prise en compte de différents aspects de la formation. Ce sont : l'accès à la formation, l'offre de formation, le partenariat école-entreprise, l'insertion professionnelle, la certification des compétences et la gouvernance du système.

a) L'accès à la formation

Cet axe se focalise sur l'amélioration de la demande de formation initiale et continue. Celle-ci devrait connaître une croissance marquante avec la mise en place des programmes sectoriels. La mise en place des programmes sectoriels a pour objectif une universalisation de l'éducation au primaire et une limitation des effectifs au cycle secondaire. Réussir ces défis suppose une diversification des cursus et des contenus ainsi qu'une stabilisation de la croissance des effectifs dans le système. Ainsi, l'accès au système ne pourra être possible que par une augmentation des infrastructures et une sensibilisation auprès du public (METFP, 2011).

b) L'offre de formation

L'offre de formation doit prendre en compte une variété de besoins tant dans le domaine économique que celui de la formation des jeunes. La diversité sera un moyen de développer une alternance entre l'école et l'entreprise. Le choix de l'APC pour l'élaboration des programmes constitue l'élément essentiel de l'adaptation de l'offre de formation aux besoins de l'économie (METFP, 2011).

c) Le partenariat école-entreprises

Cet axe s'appuie sur le renforcement des liens entre l'école et l'entreprise ainsi qu'à la prise en compte des secteurs productifs pour assurer une formation de qualité. L'amélioration de ce cadre partenarial favorisera la qualité de la formation par une implication des professionnels (l'élaboration des curricula, la participation des professionnels à la formation au sein des structures de formation, le développement de l'alternance, la certification, la qualification et l'insertion professionnelle des jeunes formés). Le partenariat école-entreprises aboutira à une détermination de critères de qualité pour la FP et technique (METFP, 2011).

d) L'insertion professionnelle des diplômés

Cet axe quant à lui concerne l'appui à l'insertion professionnelle des diplômés issus du système de formation professionnelle et technique. Il s'agit de mettre en place un dispositif d'aide à l'insertion qui s'appuiera sur la délivrance d'une certification en collaboration avec le milieu professionnel. Les nouveaux contenus de formation ainsi que les modalités pédagogiques doivent privilégier l'insertion professionnelle des diplômés (METFP, 2011).

e) La certification des compétences

Il s'agit ici de la mise en place d'un système de certification qualifié en collaboration avec les milieux professionnels (METFP, 2011).

f) La gouvernance du système

La gouvernance du système comporte deux aspects. Le premier prend en compte la réorganisation et le fonctionnement des structures par un recadrage de leur mission. Le second concerne la création de nouvelles techniques de gestion et de management qui favorisent l'indépendance et l'engagement des structures de formation et d'insertion; ceci dans le but de faciliter le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans un environnement donné (METFP, 2011).

Dans la section suivante est présentée la problématique de cette étude. Les insuffisances du système de formation professionnelle en Afrique Sub-Saharienne francophone sont abordées avec un accent particulier mis sur la Côte d'Ivoire. Les difficultés qui ont conduit à l'adoption de l'APC comme cadre de référence curriculaire sont présentées.

1.2 Problématique

La problématique trace le portrait de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (ETFP) en Afrique Sub-Saharienne francophone et en Côte d'Ivoire. Tout comme c'est le cas en Côte d'Ivoire, on constate à travers l'examen de trois études que les systèmes de FP en Afrique Sub-Saharienne francophone partagent les mêmes difficultés. Ces études révèlent les insuffisances qui empêchent cet ordre de formation de donner des qualifications suffisantes aux jeunes et contribuer ainsi à leur insertion professionnelle. Cette recherche présente les systèmes d'ETFP en Afrique Sub-Saharienne et en Côte d'Ivoire afin d'établir un parallèle entre ces systèmes qui découlent du système de FP français.

1.2.1 Portrait de la formation professionnelle et technique en Afrique Sub-Saharienne francophone

Les trois études sur lesquelles ce portait s'appuie sont celle de l'Agence française de développement, celle de la Banque africaine de développement et celle de l'Organisation internationale de la francophonie.

L'étude de l'Agence française de développement en Afrique a permis de faire des constats sur plusieurs aspects dont l'offre de formation, l'employabilité des jeunes et la gestion institutionnelle de l'ETFP en Afrique dans plusieurs pays. De cette analyse, on retient les constats qui concernent les pays de l'Afrique Sub-Saharienne francophone. Dans son analyse, Walther (2009) mentionne que dans ces pays, les programmes de formation aussi bien que les équipements présents dans les centres de formation datent des années 80. L'auteur souligne que dans ces pays l'ETFP est dédié à la formation des jeunes qui quittent prématurément le circuit général de formation. N'ayant aucune qualification, ces jeunes sont réorientés vers la formation professionnelle à cause de la menace sociale et économique qu'ils peuvent représenter pour leur pays. Continuant son analyse, Walther (2009) souligne que la formation professionnelle en Afrique francophone n'a pas seulement pour vocation de donner des qualifications, mais aussi d'accompagner les jeunes vers une insertion dans le tissu économique. Toutefois, il met en évidence la faiblesse des taux de formation qui ne touche en moyenne qu'entre 1 à 5 % des jeunes (p. 8).

D'autres études, notamment celles de la Banque mondiale conduite par Van Adams et Johanson (2003), et celle de l'organisation internationale de la francophonie (2009)

révèlent des dysfonctionnements sur plusieurs aspects concernant le financement, l'offre de formation, l'employabilité et la gestion institutionnelle de ces systèmes.

Financement de l'ETFP en Afrique Francophone

L'organisation internationale de la francophonie a constaté le sous-financement de la FP et technique en Afrique Sub-Saharienne. Le budget de cet ordre de formation se situe en moyenne entre 2 % et 6 % du budget octroyé à l'éducation. Au Sénégal, il représente 7 % par rapport à 40 % donné au secteur de l'éducation. Au Cameroun, en 2008, le budget de la FPT représentait 1,98 % du budget alloué à l'éducation. À Madagascar, en 2007, le budget correspondait à 2,2 % de celui consacré à l'éducation. Au Niger, également en 2007, le budget de la FPT représentait 2,8 % du budget de l'État (OIF, 2009, pp. 11-12). À l'image de ces pays, la Côte d'Ivoire ne fait pas exception, le financement de la FP en 2013 représente 5,7 % du budget alloué à l'éducation (RESEN, 2016, p 79). Sur la base de ce constat, l'organisation internationale de francophonie (OIF) conclut que doter de moyens les systèmes de formation professionnelle en Afrique ne représente pas la première priorité des États (OIF, 2009)

Offre de formation et Employabilité

Analysant les filières proposées dans la FP en Afrique Sub-Saharienne, Van Adams et Johanson (2003) soulignent que celle-ci concernent plusieurs niveaux. Il existe des certificats d'aptitudes professionnelles, des brevets de technicien, des brevets de techniciens supérieurs et des diplômes universitaires de technologie (p. 77). Ces auteurs insistent sur le manque de pertinence des systèmes d'ETFP en Afrique Sub-Saharienne francophone. Pour eux, les filières sont offertes sur la base des emplois formels alors que ces emplois sont en perte de vitesse, contrairement au secteur informel (Van Adams et Johanson, 2003). Ces auteurs poursuivent leur analyse en soulignant que même quand les jeunes trouvent du travail dans les entreprises formelles, les compétences ne concordent pas avec les besoins de ces entreprises. Van Adams et Johanson (2003) justifient ce constat par le fait que les systèmes d'ETFP en Afrique francophone découlent du système français et que, par conséquent, la FP ne tient pas suffisamment compte des besoins du marché économique.

Par ailleurs, le manque d'expertise local pour la réalisation des études dans le secteur économique pouvant servir à l'élaboration des programmes a entraîné une inadéquation entre les programmes de formation et les besoins réels du monde professionnel. Ils

constatent également que la majorité des enseignants qui interviennent dans les centres de FP n'ont pas une expérience de travail dans leur filière de formation pouvant guider leurs pratiques (Van Adams et Johanson, 2003).

Gestion institutionnelle des systèmes de formation professionnelle

Parlant de l'instabilité institutionnelle des systèmes de FP dans la région, Van Adams et Johanson (2003) avancent que cet ordre de formation dans les pays d'Afrique Sub-Saharienne francophone fait l'objet de beaucoup de mouvements politiques. L'ETFP est parfois intégré à d'autres ministères dont les priorités ne constituent pas forcément le développement de solutions de formation et d'insertion professionnelle. Les auteurs estiment que cet état de chose rend difficile la définition de politique durable et efficace.

À l'instar des autres pays de l'Afrique Sub-Saharienne francophone, la Côte d'Ivoire ne fait pas exception. Son système de FP connaît les mêmes difficultés que ceux énoncées par les études susmentionnées.

1.2.2 En Côte d'Ivoire : Une réforme en réponse aux difficultés du système de formation professionnelle

Le système éducatif en Côte d'Ivoire est composé de trois ordres d'enseignement qui sont gérés par des ministères différents : la formation générale, la FP et technique gérées par le ministère de l'Éducation nationale; et la formation supérieure gérée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. La FP au secondaire constitue le volet qui fait l'objet de cette étude. Cet ordre de formation a été mis en place par le colonisateur dans les années d'indépendance. Depuis les années 90, la FP souffre de dysfonctionnements sur plusieurs plans. Les réflexions des auteurs ivoiriens font ressortir des problèmes sur plusieurs aspects (Aska, 2007, p. 218) :

La dégradation des conditions de l'enseignement (Fadiga, 1997); la mauvaise organisation des établissements (Sawadogo et Yeo, 1997); les programmes et les contenus de formation inadaptés; l'inadéquation entre la formation et le marché de l'emploi (Projet BAD V, 2002); l'absence de partenariat entre les écoles de formation et les entreprises. (Aska, 2000)

Ces difficultés empêchent cet ordre d'enseignement d'adapter son offre de formation aux besoins de l'économie ivoirienne (Aska, 2007).

Un système de formation en déclin depuis plusieurs années

Comme susmentionné dans le contexte de cette étude au point 1.1, le système de FP est affecté par le contexte social, économique et politique de la Côte d'Ivoire. En effet, depuis les années 90, la Côte d'Ivoire traverse régulièrement des crises aux plans social, économique et politique. Ces différentes crises ont provoqué des perturbations significatives au sein du système de formation. Les problèmes qui se manifestent sur plusieurs plans sont présentés dans la section ci-dessous.

Au plan de la gestion macro structurelle du système de formation

La gestion macro structurelle du système de FP est confrontée notamment à un manque de cohésion entre le système de formation, l'évolution du pays et les besoins de développement national (METFP, 2011). Le système de FP souffre également d'une instabilité institutionnelle, d'une insuffisance de formation du personnel enseignant et d'une faible coopération avec le secteur productif. En dehors de ces problèmes généraux, le dispositif de formation éprouve aussi de nombreuses difficultés au plan local (Aska, 2000, 2007; METFP, 2011; Kipré et N'go, 2011).

Au niveau du dispositif local de formation professionnelle

Le dispositif de FP connaît des dysfonctionnements sur les plans organisationnels et matériels, sur le plan technique et sur le plan institutionnel.

Sur le plan organisationnel et matériel, on note la vétusté des infrastructures scolaires et des équipements, la faible capacité d'accueil des établissements ainsi qu'un financement insuffisant (DPS/METFP, 2008, cité par Azoh, Carton et Weyer, 2012). Dans les établissements, les ateliers sont sous-équipés. Le matériel ne fonctionne plus faute de maintenance et de renouvellement. Il manque de la matière d'œuvre pour l'exécution des travaux pratiques. Des investissements importants doivent d'être entrepris afin de mettre à niveau les équipements de formation, ce qui fait ressortir un autre problème critique, celui des ressources financières insuffisantes pour le financement de la FP. Il ressort des résultats du rapport d'état des systèmes éducatifs (RESEN, 2016), que le financement de la formation professionnelle et technique demeure faible en comparaison au budget global alloué à l'éducation. Il représentait 5,7 % de budget de l'éducation en 2013 (RESEN, 2016, p. 79).

En outre, la capacité d'accueil des établissements professionnels reste faible au regard de la demande. Le dispositif public et privé de l'ETFP dans leur ensemble ne favorise pas l'accès puisqu'il ne propose que 69 000 places pour 478 964 demandeurs potentiels (Azoh, Carton et Weyer, 2012). Ces problèmes affectent la qualité de l'enseignement, à tous les niveaux du système de FP, et donc les compétences des diplômés issus de ce système.

Sur le plan technique, l'offre de formation propose des métiers qui ne sont plus demandés sur le marché du travail alors que ceux qui le sont ne figurent pas dans cette offre (RESEN, 2009; Kipré et Ngo, 2011). De manière plus précise, les filières de formation professionnelle n'ont pas suivi les évolutions technologiques et les exigences du marché de l'emploi. De même, le dispositif de formation professionnelle est incapable d'anticiper les métiers d'avenir par manque de planification. De plus, l'inexistence d'un cadre formel de partenariat entre le système de formation professionnelle et les entreprises rend incertaine la disponibilité d'une main-d'œuvre de qualité et en nombre suffisant pour les besoins des entreprises (Aska, 2000, METFP, 2011).

Sur le plan de l'actualisation des contenus, l'expertise permettant le renouvellement des programmes était détenue par les coopérants. Leur départ en raison de la fin de la coopération technique sur le terrain a mis en difficulté le renouvellement des programmes. En conséquence, les contenus et les méthodes d'enseignement sont demeurés les mêmes. Ils n'ont subi aucune adaptation en lien avec l'évolution du système économique et les emplois (METFP, 2011). Les diplômes qui sont délivrés dans les établissements ne bénéficient plus de la valeur qu'on leur reconnaissait autrefois. Nombre de jeunes sortent du système de formation sans qualification ou avec des qualifications jugées trop générales ou théoriques (Azoh, Carton et Weyer, 2012). Les diplômés se retrouvent sur le marché de l'emploi sans spécialisation, ce qui rend leur insertion professionnelle problématique (METFP, 2011). Une étude de Azoh, Carton et Weyer (2012) précise que le taux de chômage pour différents diplômés en formation professionnelle : il est de 53 % au BEP et de 42 % au BTS. Un tel niveau de chômage s'explique selon les auteurs par des facteurs tels que : 1. l'inadaptation des profils de formation aux besoins des entreprises en personnel qualifié; 2. l'orientation du système éducatif vers la formation des cadres pendant que le secteur productif est

plus demandeur d'ouvriers spécialisés et d'employés titulaires de qualifications professionnelles (Azoh, Carton et Weyer, 2012, p. 13).

Le diagnostic du système de FP de la Côte d'Ivoire montre que la formation technique et professionnelle évolue dans un environnement institutionnel inadapté. Du fait du manque de partenariat avec le secteur productif, celui-ci ne participe pas suffisamment au financement de la formation professionnelle. Ainsi les formations se déroulent sans un ancrage sur les besoins du secteur économique (METFP-CMR, 2013). Ce constat amène des réflexions qui militent en faveur d'une réforme profonde du système de FP.

Une gestion institutionnelle qui ne favorise pas l'évolution du système

Comme mentionné précédemment, le système éducatif ivoirien est géré par trois ministères qui représentent quatre ordres d'enseignement distincts : Le ministère de l'Éducation nationale qui a en charge l'enseignement préscolaire, primaire et le secondaire général; le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle; le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Selon Aska (2007), confier la gestion de l'éducation à trois ministères différents rend difficile une articulation entre les ordres d'enseignement. Il faut noter également une instabilité institutionnelle du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle; celui-ci a fait plusieurs fois l'objet d'intégration à d'autres ministères. La FP a été intégrée de 2012 à 2016 au ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales, l'enseignement technique quant à lui a été intégré au ministère de l'Éducation nationale. En 2017, il est redevenu un ministère autonome, c'est-à-dire le Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle géré par un Secrétaire d'État sous la tutelle du Ministre de l'Éducation nationale.

En dehors du Ministère de la FP, plusieurs autres ministères assument la responsabilité d'autres établissements de FP, notamment le ministère de l'Agriculture, le ministère des Affaires sociales, le ministère de la Jeunesse et des Sports, etc. Cette séparation des structures de FP dans plusieurs ministères affecte l'opérationnalisation des actions entreprises dans le sens de l'amélioration de la qualité des formations (Aska, 2000, 2007).

Au sein du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, plusieurs structures soutiennent le développement de la FP. On note un manque de

synergie entre ces structures d'appui au développement de la FP, ce qui empêche la réalisation d'actions concertées dans ce domaine. En effet, l'AGEFOP (Agence nationale de la formation professionnelle), la Direction de la pédagogie et du développement des Programmes (DPDP), le Fonds de développement de la Formation professionnelle (FDFP) ainsi que l'Agence emplois-jeunes (AGEPE) sont caractérisés par des missions qui se chevauchent dans la mise en œuvre de leurs activités. Cette incohérence institutionnelle découle des différents décrets dont dépendent ces structures et appelle aussi une réforme en profondeur. Tout comme la Côte d'Ivoire, le Botswana connaissait les mêmes difficultés institutionnelles avec son système de FP avant d'entamer une réforme en 1997 (Ministry of Labour and Home Affairs, 1997).

La réforme implantant l'APC dans la FP en Côte d'Ivoire

La réforme a débuté en 2009 et connaît cependant des problèmes de pilotage institutionnel, de financement et d'opérationnalisation des actions. Sur le plan du pilotage de la réforme, l'Inspection générale du ministère s'avère être le porteur du projet. Elle est à l'origine de toutes les actions menées. Ces actions concernent la diffusion de l'APC aux structures, aux différents acteurs du ministère et aux acteurs du monde professionnel. Ainsi, la sensibilisation à l'APC a débuté en 2009. En 2012, on assiste à la création de la Direction de la pédagogie et du développement des programmes (DPDP), l'instance du Ministère chargé de l'élaboration, du suivi et de la mise en œuvre des nouveaux programmes de formation selon l'APC. Outre la DPDP, il existe un comité de mise en œuvre de la réforme qui est dirigé par un secrétaire permanent. En plus du comité de mise en œuvre, la Direction générale de la formation professionnelle a été créée en 2013. Elle assume la mission essentielle de coordonner et de gérer toutes les structures de formation professionnelle. Plusieurs structures ont été mises en place dans le cadre de la réforme. Cependant, il est parfois difficile de différencier ces structures sur le plan de leur mission respective concernant la mise en œuvre de cette réforme.

Sur les plans du financement et de l'opérationnalisation des actions, des dysfonctionnements sont parfois observés dans la mise en œuvre des activités. Les activités sont organisées par différentes entités du ministère de façon séparée. Ces dysfonctionnements créent une inadéquation avec les attentes des acteurs du système de

FP, surtout ceux du monde productif, quant à leur implication dans les différents processus.

Cependant, la menace que représentent le chômage et la pauvreté des jeunes pour le développement national incite la Côte d'Ivoire à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies pour faire face à ces défis. C'est dans cette optique que ce pays a adopté une politique de refonte de la formation professionnelle par le biais de l'APC. Cette approche est vue comme une solution possible à l'inadéquation formation emploi. Comme le souligne Monchatre (2008, p. 4) : « l'Approche par compétences n'est pas seulement une nouvelle pédagogie, elle désigne également une méthode d'élaboration des curriculums qui conduit au développement d'une ingénierie de détection des besoins en compétences du système productif. » Sa mise en œuvre engage une révision des modes de développement et d'opérationnalisation du curriculum (Monchatre, 2008). Or, la mise en œuvre de l'APC répond à des exigences internationales, c'est pourquoi les constats susmentionnés incitent à poser un certain nombre de questions. Comment est menée la réforme de la FP en Côte d'Ivoire? Comment les acteurs perçoivent l'APC au sein de la FP? Quelle est l'approche de changement privilégiée dans la mise en œuvre de la réforme?

Plusieurs auteurs (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011; Champagne, 2002; Fullan, 2001; Depover, 2006; Savoie-Zajc, 1993) abordent la mise en œuvre de changements dans le domaine organisationnel et dans le domaine de l'éducation. Ces auteurs révèlent qu'un processus de changement est difficile à mener et imprévisible eu égard au nombre d'acteurs qui interviennent. Les modèles de changement font état de plusieurs approches d'introduction du changement dans une organisation. Il existe des modèles dits *Top-down* qui sont élaborés et dirigés par la hiérarchie et dont les actions s'imposent aux acteurs opérationnels. Il y a aussi des modèles dits *Bottom-up* qui privilégient le dialogue avec les différents acteurs et adoptent un leadership partagé. Des modèles hybrides associent le *Top down* et le *Bottom-up*. Cette étude présentera ces différents aspects tout au long de l'analyse en vue d'identifier les axes de réflexions susceptibles d'enrichir la recherche et de contribuer à l'amélioration de la mise en œuvre de la réforme.

Au regard de l'état des lieux dressé dans la problématique, la FP en Afrique Sub-Saharienne francophone en général et en Côte d'Ivoire en particulier traverse d'énormes

difficultés. Les problèmes étant diversifiés, le point suivant fera ressortir la véritable préoccupation de cette recherche dans la perspective de la mise en place d'un système de FP qui répond aux besoins des jeunes et de l'économie. La réforme est modélisée selon la figure 1 ci-après :

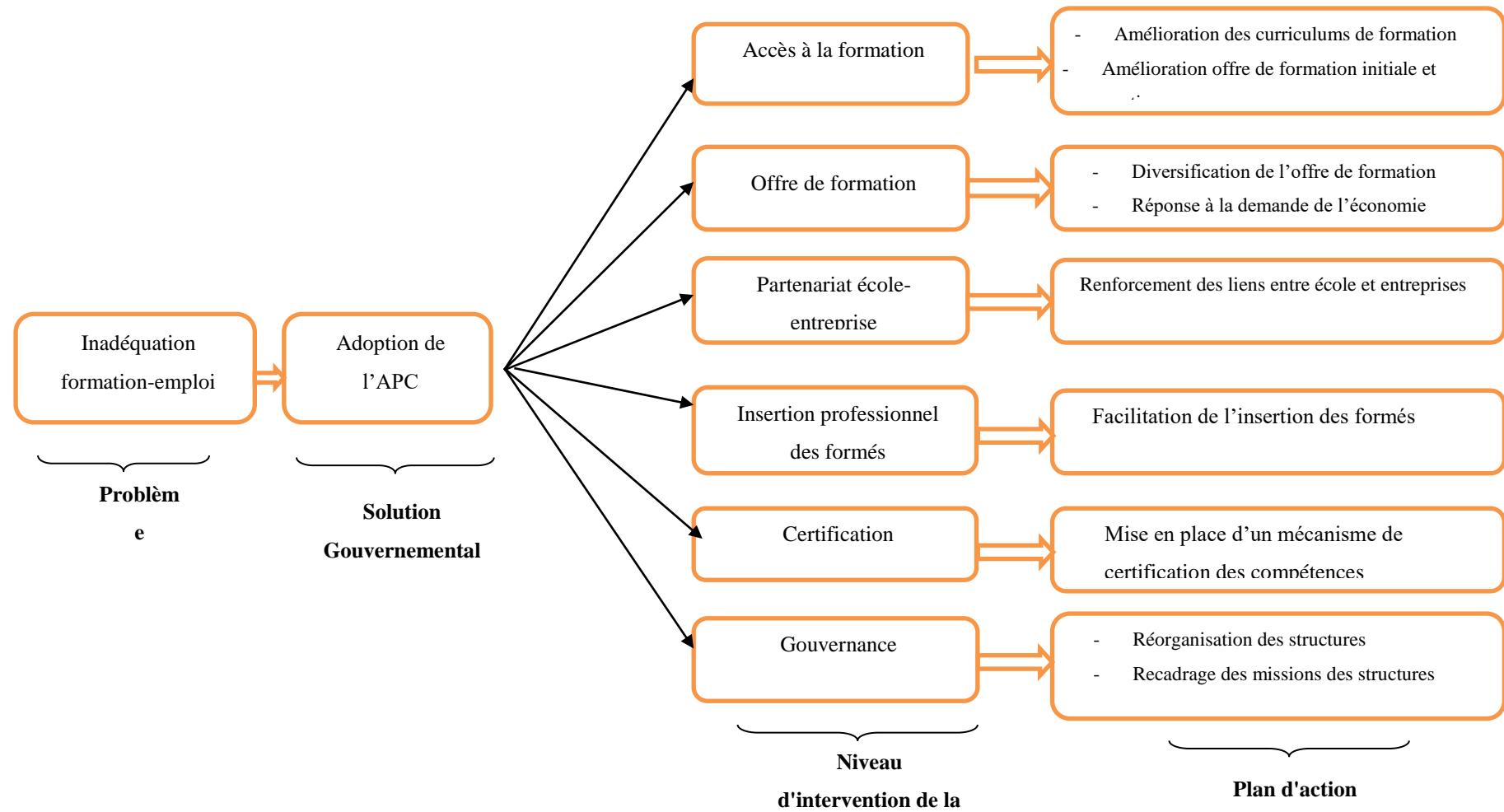


Figure 1. Modélisation de la réforme de l'approche par compétences en Côte d'Ivoire

1.3 Préoccupation de la recherche

La situation des jeunes en difficulté d'insertion préoccupe les autorités ivoiriennes, étant donné le risque et la menace que représentent ces derniers dans un pays en proie à une crise militaro-politique de 2002 à 2011. Cette situation s'est détériorée au fil des années avec les crises successives qu'a connues la Côte d'Ivoire. En effet, il est indéniable que les jeunes n'ayant pas les qualifications suffisantes pour assurer leur insertion sociale constituent une menace à la stabilité d'un pays : « There is a further concern that young people who leave the education system without the skills necessary for employment (or self-employment) will become socially and politically disaffected » (Le Métais, 2003, p. 236).

La FP s'est vite trouvée dépassée par la demande d'une main-d'œuvre qualifiée sous la double poussée de la mondialisation et des nouvelles exigences de développement local. En effet, les autorités ivoiriennes sont confrontées à une situation de sous-qualification et de chômage des jeunes. Cette situation découle des déficits du système éducatif. Les difficultés économiques ont considérablement freiné l'expansion du secteur avec des répercussions sur la formation et l'insertion des jeunes dans la vie active (Aska, 2007).

Il est urgent de permettre à l'école de jouer pleinement son rôle dans la préparation des diplômés au marché du travail. L'école, dans son rôle d'éducation, participe non seulement au développement de la société, mais aussi elle rend l'individu capable d'agir et d'interagir avec son milieu. C'est ce que Roegiers fait valoir dans son article intitulé « Curriculum change and competency-based approaches³ : A worldwide perspective » en ces termes :

Of course, education must continue to instil knowledge and to teach how to think, but it must above all teach how to «take action». Not action in the narrow sense, meaning individual or immediate action; but rather, carefully reflected action, responsible action and civic-minded action, founded on the principles of sharing, of solidarity and of sustainable development. (Roegiers, 2007, p. 157)

L'école est alors vue comme une instance qui accompagne l'individu dans une étape cruciale de son développement, lequel se poursuivra pour se parfaire au contact du

³ Traduction libre de l'anglais au français du document de Roegiers (2007). Curriculum change and competency-based approaches : A worldwide perspective

monde du travail et des situations (Chisholm et Leyendecke⁴, 2008). Aussi, l'amélioration de la qualité de la formation, en général, et de la formation professionnelle, en particulier, est-elle une préoccupation majeure des autorités ivoiriennes. La réforme entreprise implique la mise en place de programmes appropriés et la définition de conditions d'implantation permettant l'atteinte des objectifs. Elle vise la formation d'une main-d'œuvre en fonction de profils professionnels demandés par le marché du travail. Comme le souligne le ministère du Travail et des Affaires Sociales du Botswana⁵ (1997), l'incapacité du système de formation professionnelle à répondre aux besoins économiques, et partant aux besoins des jeunes diplômés peut conduire à des troubles sociaux si des solutions ne sont pas trouvées dans le sens d'une amélioration.

L'objectif de la FP et technique consiste à préparer les apprenants à une transition réussie entre l'école et le monde du travail par une mise à disposition de connaissances pratiques et de compétences requises par le monde du travail : « The purpose of technical and vocational education and training (TVET) is to prepare learners for a successful transition into the labour market through provision of practical knowledge and skills that are required in the world of work. » (UNESCO, 2013, p. 52).

C'est pourquoi cette réforme vise essentiellement à satisfaire la demande d'insertion des jeunes en améliorant les profils techniques et pédagogiques des centres de FP, à créer un cadre d'apprentissage adéquat et à mettre en place un partenariat public-privé qui favorise la formation et l'insertion des jeunes. Compte tenu de ces défis, des actions majeures sont à entreprendre pour mener à bien la réforme. À cette fin, les programmes de formation, les modes d'évaluation et de certification devront être repensés (Diene, Diop et Gueye, 2012).

Cette section fait ressortir l'importance de l'éducation pour la jeunesse et la menace que cette jeunesse pourrait représenter si elle n'est pas suffisamment prise en compte par les plans de développement. Les principaux défis de la réforme sont présentés. Pour aider les autorités à faire face à ces défis, cette recherche se propose d'analyser la perception des acteurs publics et privés quant à l'implantation de l'APC.

⁴ Traduction libre de l'anglais au français du document de Chisholm et Leyendecke (2007) Curriculum Reform in post 1990s Sub-Saharan Africa.

⁵ Traduction libre du document National Policy on Vocational Education and Training-Ministry of Labour and Home Affairs-Botswana-December 1997

1.4 Questions de recherche et objectifs

Le défi majeur de la FP en Côte d'Ivoire s'avère l'inadéquation de la formation avec les emplois disponibles sur le marché du travail. Cette inadéquation est due à plusieurs problèmes identifiés au sein du système de FP. En effet, celui-ci ne développe pas chez les diplômés suffisamment de compétences propres à répondre aux besoins des entreprises. De nouveaux métiers voient le jour et l'évolution technologique galopante, doublée d'une exigence de nouvelles qualifications, rend problématique la situation des jeunes diplômés à la recherche d'un premier emploi. Les contenus de formation élaborés ne répondent pas aux besoins des entreprises. Les centres de formation sont vétustes et manquent de matériel de formation, les laboratoires ne disposent plus d'équipements pour la pratique. En outre, il n'existe aucun cadre de concertation entre le secteur productif et le secteur éducation-formation, ce qui rend difficiles les stages de fin de formation et la transférabilité des acquis de formation.

Comme mentionné précédemment, le système de FP est confronté à des problèmes sur les plans organisationnel et matériel, technique et financier. Une réforme en cours vise à corriger ces problèmes. Toutefois, cette réforme fait face elle-même à des défis d'implantation.

Pour bien comprendre les défis auxquels cette réforme est confrontée, une étude de ses différents aspects s'impose. De même, l'analyse de la perception des acteurs permettra d'identifier des pistes de solutions adaptées au milieu. Pour aborder ces préoccupations, cette étude vise à répondre à la question générale suivante :

Comment les acteurs (publics et privés) perçoivent-ils l'implantation de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire?

Partant de cette question générale, quatre sous questions retiennent l'attention de cette recherche.

1. Quelle est la perception des acteurs (publics et privés) sur la pertinence de l'APC par rapport aux enjeux de la formation professionnelle?
2. Quelle perception les acteurs (publics et privés) ont-ils de la conception et la planification de la réforme selon APC?
3. Quelle perception ont-ils de l'opérationnalisation de l'APC dans la formation professionnelle?

4. Quelle appréciation portent-ils sur les mécanismes de régulation de la réforme et les améliorations possibles de l'implantation de l'APC?

En réponse à ces questions, la recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

1. Analyser la pertinence de l'APC par rapport aux enjeux de la formation professionnelle
2. Analyser la conception et la planification de la réforme selon l'APC
3. Analyser l'opérationnalisation de la réforme selon l'APC
4. Analyser les mécanismes de régulation et proposer des moyens d'amélioration de l'implantation.

Au regard des questions de recherche qui mettent en exergue les préoccupations principales de cette recherche, la section suivante s'intéresse à la pertinence de cette étude tant au niveau social que scientifique.

1.5 Pertinence de la recherche

La Côte d'Ivoire est au nombre des pays africains qui rencontrent des difficultés d'implantation de la réforme en APC tant dans la formation de base que dans la formation professionnelle. Les programmes de formation actuels sont issus de la coopération extérieure. Après le départ de ces coopérants, l'adaptation de ces supports aux réalités du système socioéconomique et à son évolution se réalise difficilement, faute d'expertise dans le domaine. L'APC est présentée aujourd'hui comme une démarche novatrice d'adaptation des curriculums aux exigences du monde du travail par la mise en place d'instances et d'outils de mise en œuvre et de suivi. Plusieurs études (Roegiers, 2008; CIEP, 2009; Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007) font ressortir la problématique des réformes curriculaires selon l'APC en Afrique. Elles analysent ces réformes dans leur globalité pour mettre en évidence les difficultés de mise en œuvre.

Cette recherche est pertinente au plan scientifique parce que l'éducation en général et la formation professionnelle en particulier constituent de nos jours des facteurs clés du développement économique d'un pays. Elle propose de documenter la perception des acteurs du système de FP en Côte d'Ivoire par leur contribution à l'évaluation de la mise en œuvre de l'APC dans cet ordre de formation.

Elle entend ouvrir des pistes de recherches et de réflexions sur l'adaptation de l'APC au contexte de mise en œuvre des pays concernés par la prise en compte de l'environnement d'implantation et des acteurs. En effet, selon Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993), les acteurs sont les auteurs clés d'un changement. Ils possèdent la capacité de la faire échouer ou de la faire réussir (N'gamo, 2011). Par ailleurs, ces auteurs considèrent que le changement peut aboutir seulement au travers d'un processus d'adaptation mutuelle entre l'organisation, ses acteurs et l'innovation proposée (Berman et McLaughlin, 1976).

Suite à l'analyse des résultats, des propositions d'amélioration seront énoncées et elles pourront servir de base pour la mise en œuvre de l'APC dans certains pays qui partagent la même problématique. Par ailleurs, cette recherche pourrait servir de cadre de départ pour des recherches futures dans le domaine de l'éducation pour d'autres pays africains. Elle pourrait aussi constituer un cadre de partenariat applicable pour la pérennité des actions de recherche et pour la proposition de solutions concertées.

Sur le plan social, la présente recherche apporte une contribution à la recherche de solutions pour l'insertion des jeunes dans le tissu socio-économique. Elle aide à la mise en œuvre de la réforme pour trouver des réponses à l'inadéquation formation-emploi. Elle propose les recommandations des acteurs en vue d'améliorer la mise en œuvre du changement en cours.

1.6 Conclusion du Chapitre 1

Dans ce chapitre, le dispositif de FP de la Côte d'Ivoire a été situé dans son contexte et dans sa problématique. L'analyse a révélé les forces et les faiblesses de ce dispositif. La présentation a mis l'accent sur les structures de formation ainsi que sur les filières concernées. Les différents axes de la réforme ont été abordés pour comprendre les aspects pris en compte par la réforme. La problématique quant à elle a fait un large retour sur les différents dysfonctionnements relevés dans le système de FP. Ces dysfonctionnements portent sur plusieurs aspects au niveau macro-structurel, institutionnel, local et opérationnel.

Globalement, ce premier chapitre montre que la FP en Côte d'Ivoire est confrontée à de nombreuses difficultés. Celles-ci ne permettent pas à ce système de jouer pleinement son rôle de formation et de pourvoyeur de main-d'œuvre qualifiée par la prise en compte des besoins de l'économie. C'est pourquoi une réforme a été instaurée pour essayer de répondre à ces impératifs. Toutefois, la réforme se heurte aussi à divers types de difficultés. C'est pour trouver des pistes de solutions à ces difficultés qu'une évaluation de sa mise en œuvre est préconisée par cette recherche. Le deuxième chapitre analyse les écrits sur le sujet en vue d'enrichir les réflexions.

2. Recension des écrits

L'APC constitue le thème central de ce projet de recherche dont l'objectif est d'en évaluer l'implantation par la perception des acteurs. Cette approche découle d'une évolution des pratiques d'éducation en lien avec les exigences de développement des sociétés et des emplois dans les systèmes éducatifs où elle est en vigueur. Elle a été développée pour répondre à la complexification des formes de travail et aux exigences de nouvelles compétences. L'école s'est adaptée à ces nouvelles pratiques et ces changements dans le monde professionnel.

La recension des écrits aborde quatre aspects : les approches de développement de curriculum, la FP comme outil de développement, la mise en œuvre de l'APC dans la FP dans certaines régions du monde et enfin la mise en œuvre de l'APC dans la formation de base en Afrique et en Côte d'Ivoire.

Le premier aspect porte sur les différentes approches de développement du curriculum. Il présente l'approche par les contenus-matières, l'approche par les objectifs et l'approche par compétences qui ont marqué le monde de l'éducation. Le deuxième aspect aborde la FP comme moyen de développement à travers les exemples de l'Allemagne et de l'Australie. Le troisième aspect présente la mise en œuvre de l'APC dans la FP dans différentes régions du monde notamment au Québec et au Maroc. Enfin, le quatrième aspect présente la réforme par l'APC dans la formation de base en Afrique en général et en Côte d'Ivoire en particulier.

Le choix porté sur l'analyse des différentes approches du curriculum permet de cerner l'ampleur des changements intervenus dans le monde éducatif pour se rapprocher des exigences de la formation et de l'emploi. L'analyse de la mise en œuvre de l'APC dans la formation dans différentes régions du monde apporte un éclairage sur l'importance de recourir à cette approche dans la FP. Et, enfin, la présentation de la mise en œuvre de l'APC dans la formation de base met en évidence toutes les difficultés que les pays africains rencontrent dans l'implantation de cette approche.

2.1 L'APC, fruit d'une évolution dans la forme du travail dans le monde

La formation prépare les jeunes à l'exercice d'un métier en vue de faciliter leur intégration dans la vie adulte (Sleight, 1993). Cependant, les changements enregistrés dans les sociétés, dans les formes du travail aussi bien que dans les compétences et les

équipements de travail ont conduit à des modifications dans la FP permettant de répondre à la complexification du travail (Sleight, 1993). Différents modes de FP sont intervenus pour soutenir l'évolution de la société et ses besoins. Ainsi de la période antique à nos jours, la FP a évolué du compagnonnage ou formation sur le tas au soutien à la performance par la mise à disposition d'outils d'aide au travail (Sleight, 1993)⁶. Malgré ces outils, de nouvelles exigences dans le travail obligent les personnes à développer de nouvelles compétences pour s'adapter continuellement à l'évolution rapide de la société notamment à l'apparition de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dès lors, la FP a changé de forme en vue de donner aux individus les compétences nécessaires pour s'adapter à la demande du marché du travail (Sleight, 1993).

Ces changements dans la forme du travail n'affectent pas seulement la FP, elle a engendré la révision du curriculum à certains moments de l'évolution de la société.

2.2 Des modes d'entrée dans le curriculum évoluant avec l'évolution industrielle et technologique

Ettayebi, Jonnaert et Opertti, (2009) affirment que la connaissance a connu plusieurs évolutions à l'image des sociétés et des civilisations auxquelles les curriculums ont été adaptés. Ces auteurs soulignent que la notion de curriculum a évolué selon les théories de l'apprentissage. Si l'approche par objectif (APO) représentait un progrès dans la transmission des connaissances par rapport à l'approche par les contenus-matières, De Ketela considère que l'APC représente également une évolution par rapport à l'APO (Centre international d'études pédagogiques, 2009).

Les approches présentées dans cette section de l'étude sont : l'approche par les contenus-matières (APCM), l'approche par les objectifs (APO) et l'approche par compétences (APC).

2.2.1 L'approche par les contenus-matières

L'approche par les contenus-matières, considérée comme traditionnelle et ayant prévalu jusque dans les années 70, privilégie dans l'enseignement différents savoirs, règles et démarches (Demeuse, Strauven et Roegiers, 2006). Cette approche véhicule la

⁶ Traduction libre du document de Deborah Alpert Sleight 1993- A Developmental History of Training in the United States and Europe.- Michigan State. University. December

transmission du savoir d'un dépositaire à un apprenant. Dans ce type d'enseignement, l'apprentissage est linéaire et obéit à une logique interne à la discipline à enseigner (Edang Nnang, 2013; Benamar, 2007).

Au lieu de favoriser l'interdisciplinarité à travers les thèmes ou les centres d'intérêt, l'approche par contenus-matières conduit à un cloisonnement entre les disciplines qui sont enseignées sans tenir compte des contextes significatifs pour l'apprenant (Edang Nnang, 2013); ce qui confirme la réflexion de Roegiers (2007) qui précise que l'approche par contenus-matières et l'approche par les objectifs donnent à l'éducation un champ restreint d'apprentissage : « Both the content-based and objectives-based learning approaches have locked schools into the narrow resource-learning model, where individual detail is the rule » (Roegiers, 2007, p. 162). La planification des contenus se fait du plus simple au plus complexe et elle est basée sur les acquis antérieurs. L'entrée par les contenus met l'accent sur l'enseignant au lieu de l'apprenant. L'évaluation des apprentissages se résume à une restitution fidèle des contenus reçus lors de l'apprentissage (Demeuse *et al.*, 2006).

Plusieurs limites sont identifiées dans cette approche. Les contenus sont décontextualisés et ne reflètent pas une réalité significative pour l'apprenant. Le manque de diversité des situations d'apprentissage rend difficile le transfert de ceux-ci à l'intérieur ou en dehors du cadre scolaire. L'enseignant reste l'acteur principal dans cette approche et l'apprenant est passif. L'évaluation focalise sur la restitution et la reproduction des savoirs reçus par l'apprenant (Demeuse *et al.*, 2006). Demeuse *et al.* (2006) estiment que l'échec de l'approche par les contenus n'est toutefois pas dû à l'organisation du curriculum, mais plutôt à la façon d'enseigner.

Ces limites identifiées dans l'approche par les contenus-matières ont amené à envisager une nouvelle approche d'enseignement qui est l'approche par les objectifs (APO).

2.2.2 L'approche par objectifs (APO)

Inspirée par la théorie néobéhavioriste ou comportementale et amorcée au 19^e siècle par Rice (1913 cité par Hameline, 1979), l'approche par objectifs prend sa source dans le courant pédagogique axé sur le Scientific Management. Sous l'influence des travaux de Taylor (1911; Bobitt, 1918; Charters et Waples, 1929, cités par Hameline, 1979), Tyler donne un sens à la notion de pédagogie par objectif en 1934. Avec le développement

des objectifs pédagogiques, le curriculum subit une amélioration qui contribuera à optimiser son rendement (Hameline, 1979). La taxonomie de Bloom apparut en 1956, représente une avancée significative dans l'APO. Dans cette nouvelle approche, l'apprenant est au centre de l'apprentissage (Hameline, 1979). Edang Nnang (2013) souligne que l'apprentissage est organisé sur la base d'objectifs pédagogiques ou intentions d'apprentissage définis à l'avance, ceux-ci aboutissent dans leur application à un comportement observable et mesurable. La définition des objectifs pédagogiques opérationnels a rendu possibles les corrections en cours d'apprentissage et facilité l'évaluation des acquis. L'APO prend en compte les besoins de la société dans l'élaboration des programmes de formation (Hameline, 1979). Demeuse *et al.* (2006) dans leur description de l'APO mentionnent qu'elle présente différentes catégories d'objectifs généraux, spécifiques et opérationnels. Ces auteurs font ressortir plusieurs avantages de cette approche en l'occurrence l'enseignement qui privilégie l'apprenant et son apprentissage et l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques qui permet de rester coller aux objets à enseigner. L'évaluation des acquis facilite l'évolution de l'atteinte des objectifs pédagogiques ainsi que la régulation de leur progression (Demeuse *et al.*, 2006). Nguyen et Blais (2007) notent que l'APO a vu le jour pour répondre à un besoin d'introduire plus de rigueur dans les dispositifs de formation. Cependant, cette approche comporte également des faiblesses. L'une des faiblesses se situe au niveau du nombre élevé des objectifs pédagogiques, ce qui pose le problème de leur sélection, de leur priorisation et de leur cohérence en rapport avec les besoins des apprenants. En plus, la maîtrise d'un objectif pédagogique ne signifie pas nécessairement que l'apprenant sera capable de le transférer en situation de vie. L'APO représente une évolution importante en comparaison à l'approche par les contenus-matières (Demeuse *et al.*, 2006).

Dans le souci de mettre en relation l'apprentissage et les situations de vie afin de faciliter le transfert des compétences dans la vie des apprenants, l'APC a émergé (Depover, 2006).

2.2.3 L'approche par compétences

Abordant l'origine épistémologique du concept de compétence, Ardouin fait référence aux auteurs tels que Bronckart et Dolz (2002, cités par Ardouin, 2008), qui s'inspirant de l'approche sémantique et historique de Rey (1985 cité par Ardouin, 2008) ont

rappelé que le terme de compétence est attesté dans la langue française depuis la fin du 15^e siècle. Il désignait alors la légitimité et l'autorité conférée aux institutions pour traiter de problèmes déterminés. De son premier sens juridique, la compétence s'est étendue au niveau individuel depuis la fin du 18^e siècle et il désigne depuis lors « toute capacité due au savoir et à l'expérience » (Ardouin, 2008, p. 21). La notion de compétence a fait émergence dans les programmes d'enseignement au Québec et en Finlande dans les années 80. (Bosman, Gérard et Roegiers, 2000, cités par Ardouin, 2008).

En opposition avec la notion de qualification, la notion de compétence est apparue récemment dans le monde du travail, de l'emploi et de la formation en raison des changements dans les organisations (Ardouin, 2008). La compétence dans le sens où l'abordent Gilbert et Parlier (1992) est devenue une notion centrale tant dans les échanges sociaux que dans les réflexions académiques et scientifiques qui s'intéressent à la compétitivité des entreprises. La notion de compétence a engendré de nombreux changements dans les niveaux de qualification, de formation initiale, dans la gestion du personnel et dans le mode d'encadrement des équipes. Dans cette nouvelle vision, il n'est plus question de donner des ordres, il s'agit plutôt d'informer, d'accompagner, de responsabiliser et de mobiliser sur un projet et des objectifs (Ardouin, 2008). Au regard de l'importance accordée à cette notion, la compétence est devenue une référence en matière de développement de curriculum. Plusieurs pays adoptent l'APC dans le cadre de réformes curriculaires, cette approche est désignée aussi par la notion d'approche par intégration. Considérée comme propre aux entreprises, la notion de compétence est utilisée en éducation dans le souci de transformer les qualifications en savoirs et en savoirs faire utiles à l'exercice d'un métier (Demeuse *et al.*, 2006; Parmentier, 2012). Dans l'enseignement, l'APC met l'accent sur l'apprentissage à partir de situations de vie et de problèmes complexes (Nguyen et Blais, 2007). Pour Benamar (2007), cette approche relevant du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme place les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant. Se référant au cognitivisme, au constructivisme et au socioconstructivisme, Medzo et Masciotra (2005) affirment que ces cadres de référence emmènent l'individu qui apprend à construire activement ses connaissances.

Sous l'angle du constructivisme, l'individu construit ses connaissances en faisant les liens entre ces connaissances et les situations de vie. Dès lors, les nouvelles situations de vie qu'il rencontre lui permettent de modifier ses anciennes connaissances et d'arriver à de nouvelles en les adaptant.

Le socioconstructivisme ajoute à la construction active des savoirs, l'importance des échanges sociaux. C'est à l'intérieur de ces échanges sociaux qu'interviennent la création de nouvelles connaissances chez l'individu qui apprend (Medzo et Masciotra, 2005). Dans le même ordre d'idées, Depover (2006) ajoute que l'APC se démarque de l'APO par une restructuration des connaissances. Pour Chisholm et Leyendecker (2008), l'APC favorise l'apprentissage centré sur l'apprenant, ce qui leur fait affirmer que :

Knowledge is not transmitted it is constructed in the mind of the learner. Learning is a mentally active process, and learning results from personal interpretation of knowledge; learning is a process in which meaning is developed on the basis of prior knowledge and experiences. Prior knowledge and experiences are determined by culture and social context; language influences culture and thinking, and is central to learning and the development of higher cognitive processes. (Chisholm et Leyendecker, 2008, p. 197)

Dans cette nouvelle pédagogie, chaque situation d'apprentissage permet à l'apprenant d'assimiler de nouvelles connaissances, ce qui lui facilite une appropriation du contenu de formation pour résoudre de façon pratique des problèmes. De ce point de vue, la connaissance n'est plus transmise, mais plutôt construite et élaborée par l'apprenant (Medzo et Masciotra, 2005). Dans l'APC, l'apprentissage devient un processus qui dure tout au long de la vie. Cet apprentissage depend des situations : « Learning is understood as a permanent and life-long process occurring in a variety of social settings » (Chisholm et Leyendecker, 2008, p. 197).

En somme, l'analyse de ces différents modes d'entrée dans le curriculum qui se sont succédés dans le monde de l'éducation indique qu'ils sont le fruit d'une évolution de la connaissance (Ettayebi, Jonnaert et Opertti, 2009). Cette évolution ne s'est pas produite au hasard, elle a été influencée par une mondialisation de la société. Cet état de choses exige des interactions incessantes entre les économies et les systèmes éducatifs comme le soutient Waks (2003, p. 384).

Globalization as a carry-all term referring to an interacting complex of forces including (a) an economic dimension, comprised of a rise in the ratio of cross-border trade and direct foreign investment to total economic activity, and global integration of product markets increasing competition between providers from different nations, as well as (b) a technological dimension, the spread of global communication technology networks.

Les constantes évolutions industrielles ont entraîné des changements dans le monde de l'éducation et conduisent à une recherche constante de nouvelles solutions pour adapter les systèmes de FP comme des leviers essentiels dans le développement des pays. Certains d'entre eux comme l'Allemagne et l'Australie ont su faire de l'APC dans la FP un outil de développement. Cet aspect est abordé dans la section suivante.

2.3 Formation professionnelle et développement

Plusieurs types de FP se sont développés en fonction des exigences du monde de l'emploi. La FP, jadis considérée comme un lieu de récupération des rejetés de la formation générale, est vue aujourd'hui comme un outil essentiel pour impulser le développement d'un pays (CIEP, 2004). Deux approches de FP se côtoient dans le monde : l'alternance et l'apprentissage. L'alternance en Allemagne est caractérisée par le système Dual et l'apprentissage en Australie est caractérisé par une version traditionnelle et une version moderne. Ces deux approches de FP sont souvent adoptées dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays dont la Côte d'Ivoire. Une présentation de leurs caractéristiques donnera un aperçu de leur organisation et leur de fonctionnement.

À l'ère de l'économie de la connaissance avec ses nouveaux défis, la FP est influencée par les nouvelles technologies, par la mondialisation des marchés et par les changements constants dans les formes du travail (CIEP, 2004). Par conséquent, les États cherchent continuellement un équilibre entre la formation et les besoins de la société (Wang, 2012). Développer des compétences professionnelles en lien avec les besoins de la société participe de façon durable au développement d'un pays. C'est pourquoi Leung et McGrath (2010, p. 94) estiment que les compétences professionnelles sont d'une importance capitale dans la formation tout au long de la vie : « Vocational and lifelong education reform now places greater stress on employability skills rather than only simple technical skills. »

En outre, la FP offre plusieurs avantages. On peut citer entre autres exemples : « une productivité plus élevée, l'aptitude au changement technologique et l'ouverture à de

nouvelles formes d'organisation du travail. Tous ces aspects dépendent de la qualité des compétences acquises et d'un environnement dynamique dans lequel elles peuvent être appliquées » (King, 2007, p .2).

Plusieurs pays ont procédé au renouvellement de leur système de FP afin d'adapter les formations à l'économie. Conformément à cette idée, McClean, Jagannathan et Sarvi (2013) pensent que la FP peut jouer un rôle essentiel dans le développement économique et socioéconomique d'un pays par la production de profits pour les individus, leurs familles, la communauté et la société en général. Aux yeux de ces auteurs, la formation contribue à la lutte contre la pauvreté et participe à la promotion individuelle et sociale des citoyens (McClean et Wilson, 2009).

En Europe, le développement de la FP s'est amorcé au 20^e siècle. Trois approches de gestion de cet ordre d'enseignement se côtoient en Europe. En Angleterre, c'est l'approche du marché qui est appliquée. Les qualifications sont règlementées par le marché de l'emploi (Greinert, 2004). En France, c'est l'approche bureaucratique qui domine, l'État est le principal gestionnaire de la FP. En Allemagne, par le biais du système « dual », la FP est gérée par l'État en collaboration avec le marché de l'emploi. Elle est majoritairement tournée vers l'économie et les entreprises participent à son financement (Greinert, 2004).

Des différences peuvent s'observer dans la manière de concevoir le système de FP d'un pays à un autre (Greinert, 2004). Certains aspects restent similaires, notamment le mode d'enseignement qui se caractérise par une participation du secteur productif comme le mentionne Li (2013, p. 45) dans la comparaison des systèmes de formation professionnelle « Many of them are carried out partly outside classroom or even school and in partnership with companies. » Pour améliorer les compétences et les adapter au marché du travail, il convient de développer des curriculums orientés vers les compétences du monde professionnel (Mouzakitis, 2010, p. 3916). C'est le cas de l'Allemagne et de l'Australie.

Cette section présente le système dual en Allemagne et l'apprentissage en Australie ainsi que leurs organes de gestion. Analyser ces approches procure des pistes pour l'analyse de la réforme du système de FP en Côte d'Ivoire, car l'axe stratégique quatre

de la réforme prévoit dans le cadre du partenariat école-entreprises, la mise en place d'une formation par alternance en collaboration avec le secteur productif.

2.3.1 Le système dual en Allemagne

Le système dual en Allemagne constitue un exemple en matière de FP. Ce modèle associe l'approche du marché et l'approche académique (Greinert, 2004). Elle accorde une place importante au partenariat école-entreprises. Ces deux entités jouent un rôle déterminant pour le fonctionnement du système de FP.

La FP en Allemagne date du Moyen-Âge. À cette époque, les métiers de l'artisanat, du commerce et les métiers techniques étaient privilégiés dans la formation des jeunes. Du 18^e au 19^e siècle, en raison des avancées technologiques, le secteur industriel a pris de l'importance. Les populations actives se sont massivement intéressées à ce secteur d'activité (Euler, 2013). Malgré l'industrialisation, la FP en entreprise était très peu développée. La formation dans les métiers de l'artisanat faisait l'objet d'une réglementation qui donnait des orientations sur sa forme et son contenu (Euler, 2013).

Au début du 20^e siècle, malgré l'absence de cadre juridique, la création du système dual amène des changements dans la FP en Allemagne (Euler, 2013). C'est seulement dans les années 70 que la Loi d'orientation sur la FP a été adoptée dans le souci d'améliorer le système dual (Tremblay et Le Bot, 2003). Cette loi mise en place sur la base d'une consultation avec les partenaires sociaux (État, syndicats et employeurs) couvre l'ensemble de la FP, contrairement à la situation dans les autres pays européens. Cela constitue l'une des forces du système dual Allemand, car sur c'est sur cette base, que certains métiers ont été retirés de la formation et d'autres regroupés (Tremblay et Le Bot, 2003). En plus de la Loi d'orientation sur la FP, l'institut fédéral de la FP qui met l'accent sur la recherche et le développement en proposant des banques de données statistiques donnent une nouvelle lisibilité à cet ordre de formation (Tremblay et Le Bot, 2003; OCDE, 2010). Dans le but de donner aux apprenants les qualifications nécessaires à leur intégration professionnelle, le système dual développe une formation qualifiante en milieu de travail et en milieu scolaire à l'endroit de tous les publics cibles (OCDE, 2010; Tremblay et Le Bot, 2003). Deissinger (2010) affirme que la collaboration entre les entreprises et les autres partenaires sociaux a son importance et donne au système dual sa force et son ancrage dans la société. Il faut souligner que le

système dual bénéficie du financement à la fois de l'État et des entreprises privées (Tremblay et Le Bot, 2003).

Néanmoins, le système de FP allemand fait face aujourd'hui à des défis. En dépit des ressources financières importantes dont il dispose, la transition vers l'emploi reste difficile. Le nombre important de partenaires qui interviennent dans le système de formation régulier et la différence qui existe entre les régions en termes d'orientation professionnelle représentent un handicap. Il faut noter également l'inexistence d'une structure qui veille sur la qualité des services d'information diffusée auprès des élèves (Euler, 2013; OCDE, 2010).

Euler (2013) précise que le système de FP allemand découle d'une réflexion basée sur l'histoire et la culture de ce pays. Ce système s'appuie sur les normes, les traditions, les principes pédagogiques et les institutions allemandes (Euler, 2013). Euler (2013) identifie et analyse onze éléments du modèle allemand de formation professionnelle qui peuvent servir de base à l'implantation du système dual dans d'autres pays. Ces onze éléments proviennent d'une synthèse des expériences d'importation du système dual en Suisse, au Pays-Bas, en Australie, au Danemark, en Norvège, au Luxembourg et en Angleterre.

Le tableau 5 présente le résumé de ces onze caractéristiques citées par Euler (2013, pp .8-9)⁷.

⁷ Traduction libre de l'anglais au français du document de Euler (2013) Germany's dual vocational training system: a model for other countries? A study commissioned by the Bertelsmann Stiftung

Tableau 5. Résumé des caractéristiques du système DUAL en Allemagne

Éléments essentiels	1. Objectif général : La formation professionnelle est un moyen de promotion individuel, économique et sociale	2. La formation professionnelle a pour but principal de donner une large qualification à une main-d'œuvre et la rend capable de mobilité professionnelle ainsi que de travailler dans le champ d'intérêt de leur choix	3. Alterner les situations d'apprentissage en se basant sur les principes du dual	4. La formation professionnelle doit être conduite et soutenue par un partenariat fort entre l'État et les entreprises	5. La formation professionnelle doit être basée sur un financement conjoint
Bénéfices potentiels	<ul style="list-style-type: none"> • Le système allemand repose sur trois points essentiels : <ul style="list-style-type: none"> 1- Productivité économique 2- Intégration sociale et 3- Promotion individuelle • Développer une main-d'œuvre qualifiée capable de proposer des innovations • Les trois points susmentionnés doivent susciter l'intérêt de la communauté (les gouvernants, les parents et les jeunes) • Les retombées de la formation professionnelle peuvent s'observer dans plusieurs domaines. Ce qui permet le dialogue avec la communauté et favorise des opinions qui militent pour la formation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation est faite en fonction des besoins des entreprises • L'offre d'emploi permet aux individus de travailler dans le domaine de leur choix • Les compétences sont polyvalentes et applicables dans un large champ à l'intérieur d'un domaine • Les profils de compétences favorisent la mobilité professionnelle • La chambre de commerce et d'industrie se charge de l'évaluation des compétences afin que le formateur et l'évaluateur soient des personnes distinctes • Le profil de compétences qui favorise la mobilité réduit le risque de marginalisation sociale et rehausse les niveaux d'apprentissage dans un contexte non-académique 	<ul style="list-style-type: none"> • Le système dual favorise l'alternance entre la théorie et la pratique • L'entreprise est essentielle à l'apprentissage afin de mettre le jeune en situation concrète de vie • Le degré d'implantation du système dual dépend de comment se déroule l'apprentissage et de la coopération entre ces deux éléments • Le système dual permet de développer les compétences professionnelles recherchées par le marché de l'emploi et ne focalise pas sur les besoins des individus 	<ul style="list-style-type: none"> • Un partenariat fort entre l'état et les entreprises • La coopération peut être multiforme • Les différentes parties sont impliquées dans la prise de décision, ce qui favorise les accords et facilite la promotion et l'acceptation sociale du système de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Le coût de la formation professionnelle est équitablement partagé entre l'État et les entreprises • Toutes les entreprises ne sont pas autorisées à former des travailleurs • Dans le cas des professions où les retombées sont probantes, des bénéfices sont octroyés aux entreprises concernées • Les retombées peuvent servir de fonds d'investissement aux stratégies de recrutement • L'implication financière des entreprises permet de réduire la part de participation de l'État

Approche d'exportation	<ul style="list-style-type: none"> L'accent est mis davantage sur les objectifs prioritaires à un temps donné que sur un large éventail d'objectifs La formation par alternance doit être d'abord introduite en entreprise où les conditions sont favorables 	<ul style="list-style-type: none"> Les profils de compétences liés à un métier constituent un idéal qui doit être réalisé étape par étape Développer un profil de compétences requiert des formateurs qu'ils adhèrent aux principes de l'alternance, mais cela peut avoir lieu dans une variété de configurations Un profil de compétences peut conduire à différents niveaux de compétences entre les cours et l'apprentissage ou inclure des modules complémentaires à l'intérieur de cours particuliers. Ce qui n'interfère pas sur la standardisation des profils spécifiques d'un métier L'évaluation des compétences peut prendre différentes formes (centralisée, décentralisée, institutionnalisée) 	<ul style="list-style-type: none"> Le système dual peut être implanté dans des combinaisons variées et en variant aussi la durée de chacune d'elles À des degrés différents et sous différentes formes, la formation pratique en entreprise peut être intégrée en alternance dans l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> D'autres approches sont possibles en complément du modèle de partenariat social allemand avec un niveau graduel de responsabilité La participation des structures peut varier dans le partage des tâches et des responsabilités Des découpages appropriés peuvent être utilisés notamment au niveau national, régional et local et institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> Diverses approches de financement permettent aux entreprises de contribuer à différents niveaux Les entreprises qui font des profits directs découlant de la formation doivent être les premiers à contribuer
-------------------------------	--	---	---	---	--

Éléments essentiels	6. Des programmes complémentaires dirigés par l'école et des entités non commerciales	7. Définition des critères de qualité	8. Qualifications des enseignants et des formateurs	9. Naviguer entre la standardisation et la flexibilité	10. Mettre en place une base solide de prise de décision et de création	11. L'acceptation sociale de la formation professionnelle
Bénéfices potentiels	<ul style="list-style-type: none"> En compléments à la formation par l'alternance, certains secteurs peuvent offrir d'autres types de formation Dépendamment du fait que la formation par alternance dépend de la mise en place d'entreprises de formation, c'est la responsabilité de l'État de créer des formations complémentaires dirigées par des établissements et des entités non commerciales Le bénéfice : les interventions de l'État sont sélectives et concernent les problèmes économiques et structurels 	<ul style="list-style-type: none"> L'État doit avoir un regard de régulation des standards pour assurer un niveau élevé de qualité Faire une différenciation nette entre les profils de compétences Les entreprises doivent implanter une régulation à des degrés variés Le bénéfice : le suivi des critères peut différer dépendamment des situations sur le marché de la formation et des industries La transparence en ce qui concerne les compétences acquises par les formés. Transparence basée non seulement sur la recherche d'emploi, mais aussi sur le processus de recrutement 	<ul style="list-style-type: none"> Une régulation minimum des qualifications du personnel pédagogique et professionnel Limiter la participation des formateurs non officiels qui interviennent en entreprise Le bénéfice : haute qualité de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> Les critères de formation doivent être flexibles afin de s'intégrer à des entreprises de différentes tailles, secteurs et exigences en formation Développer différents modèles de guides de formation Flexibilité dans la conduite des formations Le bénéfice : prendre en compte le caractère hétérogène des formés, des entreprises, tout en gardant un minimum de rigueur 	<ul style="list-style-type: none"> Préparation et appui aux changements en se basant sur la recherche, les outils et données statistiques sur la formation professionnelle L'institut fédéral de la formation professionnelle a pour mission de promouvoir la formation professionnelle Promouvoir la recherche dans les universités aussi bien que dans des structures non universitaires Le bénéfice : c'est une lucarne pour les échanges et la promotion de la formation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> La formation professionnelle, en particulier le système dual, a toujours bénéficié d'un niveau élevé d'acceptation sociale Un regard particulier révèle des différences d'acceptation d'un métier à un autre L'évolution de l'offre et de la demande sont des potentielles frayeurs de la société vis-à-vis du système dual en formation professionnelle

Approche d'exportation	<ul style="list-style-type: none"> Subséquemment, une bonne qualité de formation conduite par les établissements et les entités non commerciales permet une implantation graduelle du système et aussi le contact avec des industries et des secteurs variés Le système dual peut être implanté étape par étape quand les conditions sont réunies 	<ul style="list-style-type: none"> Le champ d'application, les détails, les normes et les critères peuvent être ajustés en fonction de la culture juridique du pays concerné en tenant compte de la faisabilité Les emplois peuvent être structurés et définis différemment dans le pays concerné par rapport à l'Allemagne 	<ul style="list-style-type: none"> La qualité du personnel enseignant ne doit pas dépendre du type de formation Les formateurs doivent être intégrés au plan national des formateurs 	<ul style="list-style-type: none"> Comme en Allemagne, les normes, et en particulier les normes fondamentales, doivent être adaptées en fonction du pays Les normes peuvent être rigides, mais elles peuvent faire l'objet de modification à différents moments et dans différents secteurs En s'abstenant de définir des normes trop détaillées, on laisse une place à l'implantation 	<ul style="list-style-type: none"> On peut procéder à une accumulation progressive d'une expertise pertinente au sein des institutions déjà existantes Utiliser divers types de données internationales pertinentes pour résoudre les problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> Compte tenu des différences dans le degré d'acceptation entre les entreprises et les décrocheurs, il est important d'analyser la situation et de se concentrer sur des domaines spécifiques Les postes de formation ouvrent la voie à l'entrée dans des professions attrayantes et/ou à la poursuite de la scolarité
-------------------------------	---	---	--	---	---	---

Source : Euler, 2013, p. 8-9

En plus des éléments mentionnés dans le tableau 5, Euler (2013) présente d'autres aspects qui doivent être considérés si on décide d'implanter le modèle de formation allemand :

Les conditions dans le pays importateur (objectifs prioritaires de l'analyse, par exemple, institutionnelle, culturelle, les programmes et les exigences pédagogiques); déterminer les objectifs stratégiques; engager les parties prenantes du pays (État et entreprises); parvenir à un accord sur la coopération entre les pays exportateurs et importateurs (par exemple des conseils, la création d'institutions, la formation); et la planification de l'implantation et les actions à mener (p. 10).

Enfin, Euler (2013) soutient qu'il est difficile, voire impossible, de reproduire à l'identique le modèle allemand de FP en raison des spécificités de chaque pays et des priorités qui peuvent être différentes. Ce constat semble également prévaloir pour les réformes par l'APC qui sont actuellement engagées dans la formation de base et dans la FP partout en Afrique et particulièrement en Côte d'Ivoire. En dehors du système dual Allemand, on présente également l'apprentissage en Australie.

2.3.2 Le système par apprentissage en Australie

Il y a une vingtaine d'années en Australie, le système de formation par apprentissage ne comprenait seulement que quelques métiers. Pour améliorer cette situation le gouvernement fédéral a créé une agence chargée de la promotion et du suivi de la qualité des formations par apprentissage. De nos jours, le système de formation par apprentissage s'étend à plusieurs autres métiers (Smith, 2010).

Dans ce pays, le système de formation est géré par deux grandes organisations au niveau macrostructurel : l'État et le Commonwealth. Le département de l'éducation du Commonwealth a la responsabilité de créer les organes de gestion de la formation professionnelle. Pour séparer l'État et le Commonwealth, l'on assiste en 1993 à la création de la National Training Authority australienne (ANTA), chargée de la formation professionnelle (Pickersgill, 2004, cité par Hellwig, 2006). Cette institution s'est vu attribuer l'objectif essentiel de développer un système de FP qui favorise la reconnaissance des qualifications professionnelles et qui facilite le déplacement des apprenants à travers les frontières des États et des Territoires. Mettre en place une telle institution a nécessité un dialogue national sur son rôle et ses buts.

En 1990, le mode de gestion du système de FP australien a changé. Désormais, l'État et les Territoires sont moins impliqués, ce qui a contribué à une harmonisation nationale

des qualifications (Field, Justesen, Hoeckel et Kim, 2008; NCVER, 2008a). Le monde professionnel participe de façon effective à la FP et s'avère partie prenante des décisions et de la définition des normes et des critères de formation. L'APC est en vigueur et elle s'appuie sur la définition des besoins par l'industrie australienne (Field, Justesen, Hoeckel et Kim, 2008; NCVER, 2008a).

Le système de formation par apprentissage en Australie présente plusieurs avantages. Hoeckel *et al.*, (2008) souligne que les prestataires, les employeurs et les apprentis sont consultés sur le financement public de la formation facilitant ainsi le dialogue (Hoeckel *et al.*, 2008). Les titres de qualifications délivrés par les prestataires agréés jouissent d'une reconnaissance nationale des États et des Territoires. Il importe de comprendre que la FP en Australie à l'instar du système dual allemand est ouverte à différents types de publics cibles de tous les âges (NCVER, 2007, cité par Hoeckel *et al.*, 2008).

Par ailleurs, la qualité de la formation générale et une économie forte soutiennent la promotion de la FP en Australie. La solidité du partenariat entre les industries et l'État influence fortement la politique de formation alors que les diplômés donnent satisfaction et bénéficient d'une reconnaissance sociale (NCVER, 2007c, cité par Hoeckel *et al.*, 2008). Il faut noter une augmentation du nombre d'apprentis malgré la faiblesse d'utilisation du système de FP. De plus, l'Australie dispose d'une base de données de recherche qui regroupe les données de la FP (NCVER, 2007c, cité par Hoeckel *et al.*, 2008). Les programmes sont conçus sous forme de modules et des normes d'évaluation sont établies en conformité avec l'Australian Qualifications Framework (Hellwig, 2006). Le rôle de cette institution consiste à assurer la qualité de la formation et à disposer d'indicateurs de mesure de la performance du système de formation (NCVER, 2007a).

L'apprentissage en Australie comprend à la fois l'apprentissage traditionnel, destiné aux métiers traditionnels (agriculture, commerce), et l'apprentissage moderne lié à d'autres métiers tels que les services et les professions de bureau (Hoeckel *et al.*, 2008). Au départ, la formation par apprentissage durait 3 à 4 ans et concernait les métiers traditionnels. En 1985, ce temps de formation a été réduit à 1 ou 2 ans de stage (Kirby, 1985, cité dans Smith, 2010). La mise en œuvre découle d'un contrat juridique entre l'employeur et son apprenti et la formation se tient tant en milieu de travail qu'en milieu scolaire (Hoeckel *et al.*, 2008). En 1997, un nouveau modèle d'apprentissage,

l'« Australian apprenticeship system », a vu le jour lors de la fusion de l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage moderne (Dumbrell et Smith, 2007).

Le système de FP en Australie connaît également des défis notamment la faiblesse de la fréquentation par les jeunes qui choisissent d'aller travailler directement au lieu de passer par la formation. Aussi, les responsabilités du Commonwealth et celui des États en ce qui concerne la gestion du système de FP ne sont pas encore bien clarifiées (Hoeckel *et al.*, 2008). Il existe également des faiblesses dans la mise en œuvre des formations par apprentissage en plus du vieillissement du personnel enseignant qui représente une préoccupation majeure (Hoeckel *et al.*, 2008).

2.3.3 Synthèse sur les modèles Allemand et Australien de formation professionnelle

Le système dual allemand présente plusieurs avantages notamment un partenariat solide et bien établi avec le monde professionnel qui facilite le financement de la FP. Le système de FP propose une variété de formation en lien avec les besoins des populations et du marché de l'emploi. Elle s'adapte aux évolutions et développe des mécanismes de suivi au moyen de banques de données. Toutefois, le système dual rencontre également des problèmes sur la diffusion de l'information aux élèves.

En Australie, on constate également que l'apprentissage est développé en partenariat avec le monde professionnel, ce qui facilite le financement et la définition des compétences. Le système de formation dispose d'organes de gestion et de régulation mis en place par l'État et les territoires. Cependant, l'Australie fait aussi face à des défis notamment le vieillissement du personnel enseignant et le partage des rôles et des responsabilités entre le Commonwealth et les États.

Les exemples de l'Allemagne et de l'Australie montrent que l'alternance du système dual et l'apprentissage peuvent être mis en œuvre dans la FP. Mettre en place l'une ou l'autre de ces approches de formation se fait en fonction de plusieurs réalités, notamment des buts poursuivis et surtout de la relation entretenu avec le milieu professionnel. Malgré les défis qui existent encore dans les deux pays analysés, leur système de FP contribue à leur développement. L'alternance et l'apprentissage sont souvent adoptés par les pays africains sans la mise en place d'un cadre de gestion claire entre l'État et le monde professionnel.

En Côte d'Ivoire, l'apprentissage et l'alternance coexistent sous la forme de projets. Ils sont organisés en collaboration avec les partenaires internationaux telles que la Banque Mondiale ou la coopération Allemande, mais la mise en œuvre de ces approches de FP reste difficile en raison de la faiblesse du partenariat école-entreprises (Kipré et N'go, 2011). Mettre en œuvre une réforme demande la prise en compte du contexte d'implantation et des contraintes comme le souligne Euler (2013). Dans le cadre de la réforme du système de FP en Côte d'Ivoire entreprise en 2009, le cadre du partenariat est en révision pour solidifier les relations entre le monde professionnel et l'école, définir un cadre de financement de la FP et mettre en place un système de formation par l'alternance.

La recherche de telles stratégies pour la restructuration et la modernisation des systèmes de FP en Afrique et notamment en Côte d'Ivoire demeure une préoccupation majeure pour l'ensemble de l'Afrique et pour l'Union Africaine. C'est pourquoi, elle a recommandé la mise en place de nouveaux programmes de FP (Union africaine, 2007).

La nécessité de renouvellement de la FP a conduit à l'adoption de l'APC un peu partout dans le monde. La section suivante présente les exemples de l'application de l'APC dans la FP au Québec et au Maroc qui constituent des références en la matière pour illustrer la mise en œuvre d'une telle réforme.

2.4 L'APC dans la formation professionnelle dans le monde

L'APC est présentée dans cette section à travers les exemples du Québec en Amérique du Nord et du Maroc en Afrique du Nord. Ces exemples permettront de comprendre les implications d'une réforme par l'APC dans la FP.

2.4.1 L'APC en Amérique du Nord : le cas du Québec

Le Québec se présente selon Couzon et Sanchez (2010) comme un modèle en matière de réforme de système éducatif en général et de FP en particulier. Au Québec, la première moitié du 20^e siècle est marquée par d'importantes transformations sur les plans économiques, sociaux et industriels. Cela a entraîné un changement des priorités en matière de FP et technique devenu une urgence nationale. Ainsi le Québec, à l'image de plusieurs pays industrialisés se dote de structures de gestion, dont la principale est le Ministère de l'Éducation (Hardy et Maroy, 1995). Par la suite, le Québec réforme et démocratise toutes ses institutions d'enseignement. La réforme générale de l'éducation

inspirée du Rapport Parent dans les années 60 a été qualifiée de majeure par Painchaud et Lessard (1998, cités par Sanchez et Couzon, 2010). Elle a concerné l'ensemble du curriculum et la gouvernance du système. Les contenus de formation, l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études ainsi que l'évaluation des apprentissages et le matériel didactique ont été révisés.

Les États généraux de l'Éducation intervenus au milieu des années 1990 marquent un tournant décisif dans la réforme du curriculum au Québec. En 1997, la ministre Pauline Marois lance une révision majeure du curriculum national à travers le programme L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative (1997). À travers ce « Renouveau pédagogique », l'APC est adoptée et vise la réussite pour tous sans pour autant abaisser les niveaux d'exigences (Lessard, Kamanzi et Laroche, 2008). La Loi 180 marque le début officiel de la réforme (Sanchez et Couzon, 2010). Il faut toutefois rappeler que c'est à partir de 1963, avec la réforme Parent qui proposait une restructuration du système de formation au Québec que l'on a abouti en 1967 à la création des premiers collèges d'enseignement généraux et professionnels (cégeps) (Héon, Savard et Hamel, 2006). En 1986, la réforme de la FP au Québec propose de nouvelles filières et instaure l'APC. À la suite de la Loi 180, les programmes de FP sont révisés et répartis géographiquement en fonction des caractéristiques des régions (MEQ, 2010).

Le système de FP a été structuré afin de fournir aux personnes qui s'y engagent les compétences nécessaires à leur intégration sur le marché du travail. L'ingénierie de ce système se fonde sur la gestion centrale et la mise en œuvre locale de la formation en suivant les orientations politiques et gouvernementales. Pour opérationnaliser ces stratégies, des organes d'orientation politique et de mise en œuvre sont institués. Ces derniers donnent non seulement des orientations politiques et gouvernementales, mais facilitent également la collaboration avec le monde professionnel (MEQ, 2002). La gestion centrale se fait sur plusieurs plans : la planification de l'offre de formation; la gestion de la carte des enseignements; le financement des ressources humaines, physiques et matérielles; l'établissement des modes de financement; la gestion des projets d'immobilisation; la détermination des indicateurs de performance; le suivi et l'évaluation du système (MEQ, 2002).

Dans son rapport portant sur la refondation de la FP et technique élaboré en collaboration avec l’OIF et les pays francophones, il est mentionné que le développement des programmes de formation implique plusieurs partenaires à différents niveaux (MEQ, 2002). Il s’agit principalement du monde professionnel et des partenaires de l’éducation qui participent à la détermination des besoins de formation, à la planification des activités de développement sectoriel, à la conception et l’élaboration des programmes d’études, à la mise en œuvre, au suivi et à l’évaluation des formations (MEQ, 2002). L’élaboration des programmes de formation en APC exige des études sectorielles qui permettent de déterminer les besoins en main-d’œuvre dans toute la région (MEQ, 2002). Ainsi l’offre de formation a été diversifiée et touche tous les secteurs d’activités en l’occurrence les secteurs primaire, secondaire et tertiaire (MEQ, 2010). La certification a subi une amélioration avec l’introduction de la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que l’insertion professionnelle des diplômés. Toutes ces dispositions ont pour objectif de développer une adéquation formation-emploi au niveau national, régional et sectoriel. Ce modèle d’adéquation formation-emploi crée une correspondance entre chaque programme d’étude et les métiers du marché du travail qu’il représente (MEQ, 2010).

L’adoption de l’APC au Québec a été conditionnée selon Monchatre (2008) par l’évolution des emplois et les contraintes liées aux nouvelles technologies, qui ont orienté l’adaptation des programmes de formation aux nouvelles exigences. L’analyse de Monchatre (2008) sur la mise en œuvre de l’APC dans la FP au Québec montre une implication directe du marché de l’emploi dans l’élaboration des programmes d’études. Monchatre (2008, p. 2, citant Herpin, 1976), dans son analyse traitant de l’APC dans la FP au Québec, qualifie cette approche de « technologie sociale » parce qu’elle a conduit à une normalisation du système de FP par la création de voies d’apprentissage standardisées. Monchatre (2008) souligne que la mise en place de Curriculum par l’APC constitue l’aboutissement d’un processus rigoureux et objectif dont une étape importante s’avère l’analyse de la situation de travail. Par cette analyse, des professionnels en collaboration avec les acteurs du système de formation identifient les compétences liées à un métier.

Malgré les avancées enregistrées dans la FP au Québec depuis la réforme, plusieurs défis demeurent à cause des changements incessants qui interviennent sur le marché du

travail et le vieillissement de la population (MEQ, 2010). Parmi ces défis, l'accès à la FP et le développement des régions demeurent des questions principales. Il importe donc de maintenir et de fortifier les acquis avec les différents partenaires, en particulier avec ceux du marché du travail. En plus de ces principales préoccupations, le MEQ (2002, p. 27) met l'accent sur : le décrochage scolaire qui touche un tiers des élèves, abandonnant la formation sans qualification professionnelle; le faible taux de diplomation dans les filières techniques; les faibles effectifs dans certaines filières de formation malgré la disponibilité des emplois dans ces secteurs; et l'importance des investissements qu'il faut consentir pour conserver le niveau de qualification des futurs travailleurs en raison du développement continu des technologies (MEQ, 2010).

Même s'il reste des défis à relever, le Québec demeure une référence dans la mise en œuvre de l'APC dans la FP. En Afrique, le Maroc représente également une référence, tout comme le Québec. L'analyse présentée dans la section suivante traite de l'exemple du Maroc.

2.4.2 L'APC en Afrique du Nord : le cas du Maroc

Le Maroc a fait de l'éducation une priorité pour favoriser son développement socioéconomique. Pour amorcer les réformes entreprises, ce pays a mis en place de nouveaux cadres législatifs et règlementaires pour accompagner la volonté politique.

La Charte nationale d'éducation et de formation adoptée en 1999 s'est traduite en déclaration gouvernementale en 2002 et elle a abouti à un programme opérationnel de réforme de l'éducation (Walther, 2009). La réforme des formations s'est effectuée par ordre d'enseignement. Au niveau primaire, les injonctions de l'Éducation pour tous ont été un déclencheur pour l'amélioration de l'accès à l'école. La réforme à l'enseignement supérieur a abouti à l'adoption du modèle pédagogique Licence-Master-Doctorat. Cette approche a été introduite en 2003-2004 avec l'appui de la France.

Au niveau secondaire, plus particulièrement dans la FP, le gouvernement a consenti de grands efforts pour faire de cet ordre d'enseignement un appareil performant qui contribue à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

Maurin et Melonio (2011, p. 8) affirment que la FP, dévalorisée dans le passé parce qu'elle était qualifiée de système de formation de « récupération des échecs scolaires du dispositif classique », bénéficie désormais d'une nouvelle identité. Cette nouvelle

identité est le fruit de réformes institutionnelles importantes telles que l'APC adoptées en 2003 (Eladnani et Verdier, 2008).

Dans la continuité des réformes, le dispositif de FP a été restructuré et comporte désormais cinq niveaux : apprentissage, spécialisation, qualification, technicien et technicien spécialisé. Des outils de pilotage accompagnent ce dispositif de FP. Par la conduite des études sectorielles, le système de FP dispose de données sur les besoins qualitatifs et quantitatifs liés aux emplois dans le monde économique. Cela donne une orientation sur les types de formation à développer (Maurin et Melonio, 2011). En plus, des regroupements des entreprises en branches professionnelles (GIAC) ont été mis en place. Ceux-ci contribuent selon Marin et Melonio (2011) fortement à la détermination des besoins en main-d'œuvre et au financement des formations.

L'analyse de Maurin et Melonio (2011) révèle que l'État du Maroc représenté par l'Office de la FP et de la promotion du travail (OFFPPT) a créé en collaboration avec le monde professionnel de nouveaux établissements dits sectoriels gérés par les branches professionnelles. Ce mode de gestion des établissements sectoriels dépend essentiellement des professionnels et favorise leur implication à la formation. La formation par l'alternance fait partie du dispositif qui contribue à la professionnalisation des jeunes (Eladnani et Verdier, 2008).

Ainsi, différents acteurs tels que l'État, les régions, les employeurs, les syndicats, les secteurs et les entreprises interviennent aujourd'hui aussi bien dans le pilotage que dans la mise en œuvre du dispositif de FP. L'implication des branches professionnelles intervient au moment de l'identification des besoins en formation des entreprises, de la gestion du dispositif de formation en collaboration avec l'office de la FP et de la promotion du travail (OFFPPT) (Maurin et Melonio, 2011; Eladnani et Verdier, 2008).

En plus de l'amélioration du système éducation-formation, trois programmes d'accompagnement à l'insertion ont été créés :

Le programme Idmaj propose des contrats d'insertion qui donnent lieu à des exonérations fiscales et sociales. Le programme Taehil propose, pour sa part, des formations qualifiantes pré emploi, payées en partie par l'État via le ministère de l'Emploi. Le programme Moukawalati vise la création de petites entreprises (Maurin et Melonio, 2011, p. 9).

Le système de FP rencontre aussi des défis. L'un des défis, selon Maurin et Melonio (2011), concerne le nombre restreint de centres de FP qui font partie du dispositif de contractualisation entre l'État, les opérateurs de la FP et les professionnels. On relève par ailleurs un problème sur la qualité des centres de formation vu l'absence d'une évaluation pointue par manque d'outils. Il est important de faire ressortir, selon Maurin et Melonio (2011), que le mode de gouvernance actuel du dispositif de FP impliquant plusieurs entités pourrait engendrer des incohérences dans l'offre de formation à cause de la concurrence entre les opérateurs. Enfin, on note une nette progression dans les formations par l'alternance et par apprentissage toutefois elles demeurent encore peu développées (Maurin et Melonio, 2011).

2.4.3 Synthèse sur l'APC au Québec et au Maroc

Ces exemples de réformes selon l'APC montrent que le dispositif de FP, que ce soit au Québec ou au Maroc a subi des changements profonds en lien avec les besoins de la société. Ces changements sont intervenus aussi bien dans les modes de gestion du dispositif que dans l'organisation et la mise en œuvre des formations.

L'APC fait son chemin dans le monde de l'éducation depuis son instauration et pourrait constituer une solution durable à l'inadéquation formation-emploi en Afrique (Nicolas, Radja et Schembri, 2009). Bien que cela puisse paraître difficile pour les pays de l'Afrique Sub-Saharienne, nombre d'entre eux essaient de l'expérimenter dans la formation de base.

2.5 Réformes pédagogiques en Afrique Sub-Saharienne et difficultés d'implantation

En Afrique, de nombreux pays ont adopté la réforme pédagogique par l'APC. Deux raisons justifient ce choix : les changements intervenus dans la société et les emplois qui exigeaient une réorganisation des approches de formation ainsi que le souci de suivre la tendance dans les autres pays du monde (Hima, 2012). Cependant, la réforme selon l'APC s'intègre difficilement au contexte national des pays africains. On constate parfois un « décalage entre la volonté politique, les stratégies de mise en place de la réforme et son implantation effective dans les classes » (Hima, 2012, p. 18). En effet, une analyse de Adiza Hima (2012) réalisée à la demande de la conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) sur les réformes selon l'APC révèle de l'insuffisance du matériel didactique, l'inadéquation du

curriculum implanté qui est en déphasage avec le curriculum conçu, l'insuffisance du personnel enseignant et la faiblesse de leur formation et la problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Pour Dembélé et Ndoye (2003, p. 149, cités par Lauwerier, 2016, p. 61), « il convient de rappeler que l'école dans sa forme actuelle n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines. » Lauwerier (2016) soutient également que les populations africaines acceptent difficilement l'école formelle parce que ce système venu d'ailleurs ne leur convient pas. L'école vient d'ailleurs, elle a été mise en place par les pays colonisateurs et, elle ne prend pas suffisamment en compte le contexte des pays africains tout comme la réforme selon l'APC (Lauwerier, 2016).

Bourgault (2006), dans une analyse de l'implantation des réformes en Afrique, fait ressortir plusieurs éléments importants à considérer notamment les moyens financiers disponibles, l'ancrage institutionnel et le projet de développement du pays. Il estime que ces éléments sont souvent négligés par les autorités africaines lors du déploiement d'une réforme. Continuant sa réflexion, il précise que chaque réforme a ses spécificités à cause du contexte dans lequel il est mis en œuvre. La mise en œuvre dépend donc de plusieurs facteurs rattachés au pays concerné, notamment son histoire, son niveau de développement, les moyens financiers disponibles, etc. Citant Truong (1990), Bourgault (2006) souligne qu'il est impossible de dessiner un modèle de réforme qui puisse s'appliquer de la même façon à tous les pays. En s'appuyant sur Weller (1993), l'auteur souligne qu'une réforme devrait tenir compte du besoin du pays concerné, des moyens financiers à y engager, du socle institutionnel de celui-ci et des modes d'informations. Parlant du besoin qui aboutit à la planification, Bourgault (2006) précise qu'en Afrique, les réformes sont interprétées différemment par les hommes politiques. Même s'il existe, le besoin ne constitue pas un impératif pour les responsables politiques. De plus, même en reconnaissant sa nécessité, les autorités politiques ne prennent pas le temps de l'analyser pour déterminer l'adéquation des moyens prévus pour sa mise en œuvre. Sur cette base, Bourgault (2006) souligne que la nécessité d'une réforme devrait être perçue par la majorité des autorités influentes d'un pays avant d'être engagée. Il estime également que la planification doit prendre en compte un calendrier avec une précision sur les délais de mise en œuvre.

Abordant les aspects financiers, cet auteur estime qu'une réforme ne réussit pas simplement parce qu'elle fait l'objet d'une bonne planification. Le financement reste et demeure un élément important dans sa mise en œuvre, car le financement sert à prendre en main toutes sortes de dépenses inhérentes au changement engagé. Citant Collins (1990), Bourgault (2006) insiste sur l'importance de disposer de moyens financiers suffisants lors de la mise en œuvre d'une réforme. Il continue son analyse en précisant qu'en Afrique, compte tenu de l'aide financière extérieure, les pays ne s'engagent pas eux-mêmes financièrement pour assurer les réformes, ce qui entraîne la négligence parfois notée au niveau de l'utilisation des fonds.

L'auteur a également souligné un autre élément qu'il estime primordial pour réussir une réforme, soit le volet communication. À ce niveau, il remarque que les réformes sont trop peu ou pas du tout accompagnées d'action de communication. Or, souligne-t-il, en citant Nolan (1990, 2001), l'approche descendante de mise en œuvre d'une réforme donne moins de résultats qu'une approche participative soutenue par une large diffusion des actions. Bourgault (2006) reconnaît toutefois que mener des actions de communication peut s'avérer contraignant, cependant cela permet la participation d'un plus grand nombre d'acteurs. Pour lui, un plan de communication doit être mis en place dès le départ et partagé par tous les acteurs. Soulignant les implications politiques pour réussir la mise en œuvre d'une réforme, Bourgault (2006) discute de l'assise institutionnelle d'une réforme qui doit être rattachée à la plus haute autorité d'une administration. Ainsi, les résistances ne pourront avoir d'effet sur sa mise en œuvre. Pour donner un poids institutionnel à une réforme, celle-ci doit être portée par l'autorité politique, car selon Rambourg (1998, cité par Bourgault, 2006) les autres participants à la réforme prennent comme exemple l'autorité politique. De ce fait, une réforme prend de l'élan ou en perd selon le niveau d'engagement de cette autorité politique.

La section suivante s'appuie sur plusieurs études, soit celles du Centre international d'études pédagogiques, de Lauwerier et Akkari (2013), de Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) pour analyser la mise en œuvre de l'APC dans la formation de base dans plusieurs pays d'Afrique Sub-Saharienne. Les difficultés identifiées dans ces études ne diffèrent pas de celles présentées par la CONFEMEN et par Bourgault (2006). Tout comme dans ces pays, une analyse de l'implantation de l'APC dans la formation de base en Côte d'Ivoire réalisée par le Réseau Ouest et Centre de recherche en éducation (ROCare) expose des problèmes similaires.

2.5.1 L'APC dans la formation de base en Afrique

Dans les pays africains, plusieurs réformes du curriculum ont été initiées depuis la période des indépendances. L'approche par objectif (APO) adoptée dans les années 70, fait place aujourd’hui à l’APC (CIEP, 2009). La mise en œuvre de cette nouvelle approche est source de contraintes pour de nombreux pays africains et elle est parfois un « parcours du combattant ». Néanmoins, Roegiers (2008) précise que la pertinence de l’APC ne fait aucun doute pour les pays africains. Ceux-ci sont convaincus que l’APC peut apporter des réponses aux exigences et aux défis que rencontrent les sociétés africaines.

Depuis une dizaine d’années, plusieurs pays de l’Afrique francophones Sub-Saharienne ont entamé la réforme selon l’APC. On constate des différences dans la mise en œuvre de ces réformes. Elles touchent plusieurs aspects telle la réécriture des programmes scolaires de l’école primaire, parfois ceux de l’école secondaire, le renouvellement des manuels et la formation des enseignants. La plupart des pays africains ont initié la réforme du curriculum en adoptant l’APC dans l’espérance de voir évoluer les contenus d’apprentissage, les pratiques des enseignants et d’enregistrer une meilleure efficacité de l’enseignement (CIEP, 2009).

Au cours d’une communication au collège International de philosophie, séminaire d’Angelique Del Rey, Robert (2007) annonce que ces réformes interviennent à un moment où l’école africaine fait face à beaucoup de changements. Ces changements concernent notamment la scolarisation de masse et la mise en place de plans stratégiques à long terme (Bernard, Nkengne Nkengne et Robert, 2007). Pour Robert (2007), l’école africaine cherche encore ses marques et c’est dans ce contexte qu’intervient l’APC ; c’est pourquoi celle-ci, dans sa mise en œuvre est confrontée aux difficultés déjà identifiées dans ses écoles. Il pense que, l’école, dans son origine, a été mal adaptée au contexte des sociétés africaines. Il la considère comme un héritage colonial trop direct pour servir les sociétés dans lesquelles elle est implantée. Par conséquent, pendant les premières années d’indépendance, l’école a contribué à former une élite pour des postes administratifs, mais n’a pas pu amorcer une reconversion pour répondre aux besoins et aux demandes de la population et reste de ce fait inadaptée (Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007). Dans le même ordre d’idées, Dembélé et Ndoye (2003, cités dans Bernard, Nkengne Nkengne et Robert, 2007) affirment qu’il est

primordial que l’Afrique se sépare de cet héritage colonial pour se tourner vers les besoins réels de sa société.

En ce qui concerne la mise en œuvre des réformes selon l’APC, Robert (2007) pense que le concept de « compétence » fait référence à des voies et moyens qui renvoient à la réalité africaine. En effet, détenir une compétence en Afrique reste un enjeu important pour les sociétés. De cette analyse, il présente trois raisons qui donnent à la compétence toute son importance en Afrique. La première raison présente l’école comme étant le seul moyen qui conduit au développement d’une autonomie financière pour la majorité des jeunes Africains ; la deuxième raison se justifie par le fait que de nombreux jeunes africains abandonnent l’école à la fin du cycle primaire et veulent s’insérer dans le tissu socioéconomique ; et la troisième raison est liée à la proportion faible (10 %) des emplois formels qui restent insuffisants pour absorber les jeunes diplômés. Fort de ces raisons, Robert (2007) avance que pour les jeunes dans le contexte africain, la compétence a plus de sens que le diplôme en lui-même. Ce qui signifie que le concept de compétence devrait être défini en lien avec le contexte local. Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) pensent alors que parler d’APC pour les écoles africaines reste un malentendu. Ce malentendu est relié au fait que l’école africaine est en proie au doute quant à son utilité et, pour se donner un sens, elle a besoin d’une réorientation et d’une nouvelle relation avec son contexte. Alors que la compétence est présentée par « des pédagogues comportementalistes comme une opération mentale universelle et abstraite » (Robert, 2007, p. 3), en Afrique, on voudrait y voir une utilité pour la société et pour les jeunes. Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) considèrent que l’APC est mal adaptée aux contextes africains, car les compétences que l’Afrique veut développer chez ses jeunes doivent refléter les réalités du continent. C’est pourquoi ces auteurs ont avancé que l’APC ne fait pas assez de lien entre l’élève et son environnement de vie. Dans sa communication au Séminaire d’Angélique Del Rey, Robert (2007) souligne que l’émergence de l’APC en Afrique provient surtout du jeu des acteurs intéressés par des réformes pédagogiques. Dans le même ordre idées, Lauwerier (2013) précise que les décisions dans le domaine de l’éducation en Afrique proviennent des ministères d’éducation et de la coopération internationale. Elles ne tiennent souvent pas compte des acteurs locaux, des moyens financiers suffisants, des enseignants et des parents d’élèves qui sont néanmoins les premiers concernés par ces réformes. Par conséquent, c’est plutôt l’aspect politique de ces réformes pédagogiques

qui intéressent les responsables politiques, mais l'aspect de leur mise en œuvre technique reste souvent occulté. Parlant toujours de l'APC, Robert (2007) explique que cette approche donne non seulement aux inspecteurs un moyen de garder un leadership sur l'école, mais aussi, leur donne l'occasion d'écartier les autres cadres de l'école et d'avoir une emprise sur leur formation pédagogique. Quant au financement des réformes pédagogiques, il affirme qu'il ne dépend pas de la méthode de rédaction des programmes retenue, mais de la nécessité de renouvellement des programmes de formation qualifiés de dépassés.

Robert (2007) souligne toutefois que l'APC constitue une exception dans l'évolution des idées pédagogiques. Dans son origine, elle représente une expertise exploitée par les consultants. Ceux-ci proposent de nouvelles démarches à des structures scolaires sans tenir compte des pratiques et des besoins locaux. Par ailleurs, avec ses collègues Bernard et Nkegne Nkegne, Robert (2007) soulève plusieurs questions quant à la mise en œuvre de l'APC en Afrique. Ces auteurs sont d'avis que l'écriture des curriculums à partir des compétences est simple mais pose trois problèmes :

De quelles compétences parle-t-on, comment les choisit-on? Est-on certain que les compétences répondent aux attentes d'une société qui n'est pas forcément acquise à l'école? Une telle approche permet-elle de fonder un bon dialogue entre l'école et la communauté? (Bernard *et al.*, 2007, p. 567).

Une autre étude réalisée par le Centre international des études pédagogiques (CIEP), l'Agence française de développement (AFD), la Banque africaine de développement (BAD), le ministère des Affaires étrangères européennes (MAEE) et l'organisation internationale de la francophonie (OIF), en 2009, analyse les processus de changements et leurs effets sur les systèmes éducatifs africains. Dans cette analyse, cinq pays qui ont mis en œuvre la réforme curriculaire selon l'APC de manière différente, à savoir, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie ont été choisis. Pour Dutercq et Resnik (2009), les réformes de l'éducation sont souvent dictées par les bailleurs de fonds et leurs applications sont parfois mal considérées par les pays concernés. Les conclusions de cette étude mettent en évidence plusieurs difficultés de mise en œuvre de l'APC dans les pays sus-cités et soulèvent plusieurs questions sur les réformes en Afrique.

Qu'en est-il réellement des réformes curriculaires par l'APC adoptées partiellement ou totalement par la majorité des pays d'Afrique subsahariens

francophones? Dans quelles conditions ces réformes sont-elles mises en œuvre? Quel processus d'adaptation pour ces réformes? Autant le prescrit de la réforme est fortement visible, autant le réel est occulté dans sa complexité (CIEP, 2009, p. 9-10).

Robert (2007) ajoute que cet échec observé de la réforme par l'APC en Afrique peut s'expliquer par deux raisons. Pour lui, les enseignants sont écartés des prises de décision politique sur le changement alors que la réussite de cette réforme dans les classes dépend fortement de leur engagement. Par ailleurs, il estime que les enseignants en Afrique ne peuvent pas faire face à une réforme qui exige d'eux des efforts supplémentaires pour la préparation des cours. Ils ont des activités extrascolaires telles l'agriculture ou le commerce qui contribuent à leur prise en charge qu'ils ne peuvent abandonner (Robert, 2007). Alors, l'école gagnerait à développer un dialogue avec son environnement. Cependant le curriculum écrit selon l'APC intègre difficilement ce dialogue et à cause de sa complexité, les inspecteurs et les spécialistes en font un champ exclusif (Bernard *et al.*, 2007). Cela confirme les affirmations d'Instance, Hutmacher et Luisoni (2004) selon lesquelles, il faut définir des principes, des objectifs et des stratégies aussi bien que des actions concrètes pour élaborer une réforme de façon systémique. Il faut également indiquer quels sont les différents acteurs sociaux à mobiliser, mettre en place les instruments et les outils de régulation du processus et d'évaluation régulière. En soutien à cette idée, Godet (2001) atteste que les changements en éducation exigent une politique flexible et des stratégies adéquates tout en tenant compte de l'ensemble des acteurs concernés à tous les niveaux. Ndoye, dans l'analyse du Centre international des études pédagogiques, s'interroge sur la pertinence du choix de l'APC en évoquant les mêmes conditions d'implantation des réformes en Afrique (CIEP, 2009).

Les difficultés majeures constatées dans cette étude sont notamment les incohérences dans le pilotage de la réforme; l'insuffisance des ressources financières qui proviennent de ressources extérieures soumises à plusieurs conditions; l'insuffisance des outils pédagogiques et de leur inadéquation aux caractéristiques de l'APC; et le manque de soutien dont sont l'objet les systèmes éducatifs, ce qui accentue les difficultés que les pays concernés rencontrent dans la mise en œuvre de cette approche (CIEP, 2009 ; Cros, De Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier, Ghriss, et Tehio, 2010). Pour De Ketele, deux grands types d'incohérences émergent de la mise en œuvre de la réforme par l'APC en

Afrique, des incohérences institutionnelles et structurelles de même que des incohérences au niveau du processus. Il estime qu'il faut considérer quatre pôles d'acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme, les acteurs au niveau local et central, d'une part, et les politiques et les partenaires internationaux, d'autre part (CIEP, 2009, Cros et al., 2010). On constate également des approches variables d'un pays à un autre sur la façon d'aborder l'enseignement et sur le contenu des outils pédagogiques en regard aux principes mêmes de l'APC (CIEP, 2009). Dans les cinq pays étudiés, les pratiques pédagogiques en classes n'ont pas évolué. Ce constat s'explique par le fait que les enseignants éprouvent des difficultés à appliquer les pratiques de l'APC dans leur enseignement. En somme, le même rapport révèle que ce sont les nouveaux enseignants qui appliquent l'APC, mais les enseignants expérimentés évitent de l'utiliser (CIEP, 2009; Cros et al., 2010; Robert, 2007). Plus explicitement, au niveau du pilotage, on constate que les prescriptions officielles de la politique restent en déphasage avec la mise en place local quand on considère les représentations des acteurs et le caractère contraignant de l'APC (CIEP, 2009; Cros et al., 2010).

Les pays audités rencontrent toutefois des difficultés différentes : au Gabon, on note une faiblesse dans la formation des enseignants, leur accompagnement sur le terrain et surtout l'insuffisance des infrastructures pour accueillir le nombre élevé d'élèves. Au Cameroun, on note des insuffisances au niveau du dispositif de pilotage, d'évaluation et de contrôle de la qualité. En Tunisie, même si on assiste à une baisse sensible du taux d'abandon, l'on constate que la participation des parents demeure aussi insignifiante qu'avant la réforme. Les parents et la société civile sont en général très peu informés de la réforme, de ses motivations, de ses objectifs et de ses effets (CIEP, 2009; Cros et al., 2010).

Au Mali, la réforme implique deux directions du ministère. L'une intervient au moment de la préparation des programmes et leur expérimentation, et l'autre au moment de l'implantation. Par conséquent, il y a des discordances sur la version définitive du curriculum. Au Sénégal, les outils didactiques étaient en nombre insuffisants. Fatoumata Marega, du Bureau régional de l'UNESCO en Afrique (BREDA), qui intervenait également dans la même analyse du CIEP (2009), précise qu'il serait sûrement plus indiqué de réfléchir afin de développer une procédure et des standards individuels pour chaque pays.

Toutes ces difficultés posent la problématique de l'analyse de faisabilité réalisée avant la mise en œuvre de ces réformes et aussi de la pertinence d'une telle réforme dans le contexte des pays africains marqué par une crise dans l'éducation.

Après la massification de l'éducation qui a suivi les indépendances, pour faire face à des questions de qualité de l'éducation, l'Afrique a adopté l'APC pour la révision des curriculums existants. La mise en œuvre de cette approche ne s'est pas faite sans difficulté. C'est dans cette optique qu'une étude de Akkari et Lauwerier (2013) présente les difficultés enregistrées dans la mise en œuvre de cette approche dans les pays de l'Afrique du Nord et de l'Afrique de l'Ouest. En Afrique du Nord, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie et la Mauritanie sont concernés par ces réformes curriculaires.

Au Maghreb, les réformes ont été amorcées sur la base de constats liés au caractère décontextualisé de l'école et à l'incapacité des élèves à mettre en valeur les acquis pour leur insertion professionnelle. Il faut toutefois signifier que la mise en œuvre de l'APC a relégué des insuffisances liées au manque d'engagement du personnel enseignant, à la priorité accordée à la réécriture des programmes au détriment des aspects didactiques. Or, dans son application, l'APC devait prendre en compte et le renouvellement du curriculum et la pédagogie (Akkari et Lauwerier, 2013). En outre, des insuffisances liées à la formation initiale des enseignants, à leur façon d'évaluer et à la programmation des examens n'ont connu aucun ajustement aux principes de l'APC. Il faut préciser qu'au Maghreb, au-delà de la question du choix des compétences comme mode de renouvellement des programmes et des manuels scolaires, les principaux acteurs de l'éducation restent insuffisamment informés sur la réforme (Akkari et Lauwerier, 2013).

Toujours selon la même étude, en Afrique Sub-Saharienne plus précisément en Afrique de l'Ouest, le constat n'est pas différent du Maghreb. L'APC est une méthode expérimentée dans plusieurs pays dont le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée Conakry, le Sénégal, le Togo et la Mauritanie (Akkari et Lauwerier, 2013). Les auteurs constatent que, même si Roegiers (2008) met en évidence les effets positifs de cette approche dans cette partie de l'Afrique, le constat reste à nuancer étant donné les difficultés constatées dans sa mise en œuvre.

Ces difficultés se situent, tout comme au Maghreb, au niveau de la formation initiale insuffisante des enseignants à cette approche, au manque de plan de formation continue pour leur mise à niveau, à l'utilisation de l'APO par la plupart des enseignants, au manque ou la non-adéquation du matériel didactique lié à l'APC, à la barrière linguistique qui se pose dans certains pays tels le Bénin et, enfin, à la question du nombre élevé d'élèves dans les classes (Akkari et Lauwerier, 2013). Par exemple, en Mauritanie, on enregistre de faibles résultats quant à la mise en œuvre de l'APC. Des contradictions ont été constatées dans la rédaction des nouveaux curricula en lien avec les diagnostics et les réformes déjà entreprises dans ce pays au niveau des langues, de la qualité de la formation et de la politique de rétention des élèves. De même, le niveau des enseignants demeure faible par rapport aux exigences de l'APC.

En Côte d'Ivoire, suite à une mauvaise interprétation de l'usage de la semaine d'intégration, celle-ci a été transformée en semaine d'examen. L'insuffisance des moyens financiers et matériels et les différences qui s'observent dans l'application des programmes d'une classe à une autre sont également à considérer. Même quand ils sont disponibles, les moyens financiers sont parfois mal orientés (Bernard *et al.*, 2007).

La Côte d'Ivoire fait partie des pays africains qui ont opté pour le choix de l'APC. Mais sa mise en œuvre ne fait pas exception quant aux difficultés enregistrées dans les autres pays.

2.5.2 L'APC dans la formation de base en Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, l'APC est en vigueur dans l'enseignement de base. L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire a connu plusieurs changements. Des programmes coloniaux de 1963 à 1970, elle est passée au programme d'enseignement télévisuel de 1971 à 1982 pour en arriver à des programmes de souveraineté de 1982 à 2002.

En 2002, les autorités ont procédé au diagnostic du système scolaire. Ce diagnostic a révélé un manque d'harmonie entre les programmes de formation existants avec les attentes des acteurs et des partenaires de l'école. L'approche par objectif en application de 1976 à 2002 montrait des signes de faiblesses et ne permettait pas une formation de qualité pour faciliter l'insertion des jeunes, ce qui favorisa la révision des programmes (Aya, N'dédé et Goïta, 2009; Aska, 2010). Pour remédier à ces dysfonctionnements, les

autorités ont opté pour l'APC. Cette réforme a été vue comme une nouvelle perspective pour améliorer la qualité de l'éducation en Côte d'Ivoire.

La réforme par l'APC a été initiée dans l'enseignement primaire à la rentrée 2002-2003. Après seulement deux années d'expérimentation, elle a fait l'objet d'une généralisation dans tout le cycle primaire de 2004 à 2005. Il faut préciser toutefois que les expérimentations sont intervenues dans le contexte de la crise militaro-politique de 2002. Le pays était divisé en deux zones et les zones du Centre-Nord et Ouest, conduites par les rebelles ne bénéficiaient plus de la présence des enseignants qualifiés du ministère de l'Éducation. Comme conséquence de cette situation, ce sont des bénévoles non qualifiés qui assuraient l'enseignement dans les écoles de ces zones. En outre, Aya, N'dédé et Goïta (2009) soulignent que les manuels élaborés selon les exigences de l'APC étaient en nombre insuffisant lors de la phase de généralisation. Aussi, l'absence de dialogue entre les différents acteurs du système éducatif (syndicats d'enseignants, les inspecteurs et les parents d'élèves) a rendu difficile l'opérationnalisation des actions. Dans ce contexte de crise sociale, économique et politique, le financement extérieur n'étant pas disponible, la mise en œuvre de la réforme a été financée sur les fonds locaux. Les auteurs estiment que tous ces problèmes ne sont pas compatibles avec la mise en œuvre de l'APC. Néanmoins, dans le cadre de l'appropriation de la démarche, entre 2000 et 2003, au cours de séminaires de formation, plusieurs efforts ont été effectués dans le sens d'une amélioration du cadre de communication avec les acteurs opérationnels (Aya, N'dédé et Goïta , 2009).

Les chercheurs du réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCAR), Aya, N'dédé et Goïta (2009), précisent qu'il n'y a pas eu d'évaluation après les années d'expérimentation de l'APC. Partant, des résultats satisfaisants de certaines Inspections de l'enseignement primaire (IEP), les autorités politiques ont généralisé l'approche. Toutefois, la stratégie de mise en œuvre adoptée (Top down), la faiblesse de la communication entre les partenaires et en particulier avec les enseignants a entraîné une résistance au changement et par conséquent une faible appropriation de la réforme. En plus, l'environnement sociopolitique difficile dans lequel la réforme a été mise en place et expérimentée n'a pas favorisé son évolution. Toutes ces faiblesses ont conduit les autorités à proposer un recadrage en novembre 2009 (Aya, N'Dédé et Goïta, 2009).

Comme le montrent les exemples cités plus haut, l'APC est en vigueur dans la formation de base dans plusieurs pays africains, dont la Côte d'Ivoire. Toutefois, l'APC semble être hors de portée des pays d'Afrique Sub-Saharienne comme l'analyse Weva (2003) dans une étude synthèse sur la généralisation des réformes menée sous l'égide de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Ce qui ressort des articles analysés, c'est l'incapacité des pays à adapter l'APC à leur environnement. Dans la perspective de mener à bien ces projets de réformes, bien des initiatives sont en cours dans de nombreux pays en vue d'atteindre des résultats.

2.6 Synthèse de la réflexion sur la mise en œuvre de l'APC dans la formation de base en Afrique

La mise en œuvre de l'APC dans les pays de l'Afrique Sub-Saharienne a mis en lumière des difficultés sur plusieurs plans. Il s'agit pour la plupart des problèmes liés à la conduite de la réforme, au manque de financement, à la mauvaise diffusion des documents pédagogiques, à l'insuffisance de formation des enseignants, à la faible prise en compte des aspects didactiques et à l'insuffisance d'information des partenaires de l'éducation. En somme, l'APC s'applique dans un environnement africain qui n'a pas été assez considéré dans son implantation.

S'appuyant sur ces constats, Robert (2007) estime que l'APC en Afrique constitue une fantaisie conceptuelle. Pour l'auteur, il est compréhensible que les écoles africaines sortent de cette expérience de l'APC avec beaucoup de réserves eu égard les nombreuses difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre. Inspirée du modèle occidental de formation, la mise en œuvre de l'APC en Afrique reste problématique dans l'état où elle est importée. Elle exige beaucoup de moyens financiers et demande un engagement intellectuel important, ce qui est parfois incompatible avec les ressources disponibles en Afrique. De ce point de vue, l'APC reste décevante contrairement à ses promesses quant à son adoption sur le terrain africain. Robert (2007) et Ndoye (CIEP, 2009) se rejoignent sur la question l'assertion de Cros et *al.* (2010, p 11) au sujet de la pertinence de l'APC en Afrique : « Le devenir de ces réformes demeure incertain ».

L'état des lieux dressé par les différentes études rapportées ci-dessus fait apparaître les difficultés auxquelles sont confrontés les pays africains dans le déploiement de l'APC.

Ce qui fait dire à Roegiers (2008) que la mise en œuvre de l'APC connaît des heurts inhérents à la nécessité de mettre en adéquation des principes pédagogiques nouveaux avec des contextes où les ressources financières, humaines et matérielles sont rares. L'éducation, en plus d'être un facteur de développement, est aussi un facteur de cohésion et nécessite un investissement à moyen et long terme comme l'indique cette analyse de Tedesco (1997, p. 109) :

High quality, basic general education is a form of investment, the benefits of which will be apparent in the medium and long term, but it requires the implementation here and now of resource transfer mechanisms and an institutional design simultaneously ensuring cohesion and diversity

Cet investissement étant important pour transmettre les valeurs, la culture et les normes d'une société à sa population, les pays du monde entier sont en mouvement perpétuel pour faire correspondre leur système éducatif aux exigences actuelles de la mondialisation. Les pays africains ne peuvent rester en marge de cette évolution, c'est pourquoi ils se sont résolument engagés dans l'adoption de l'APC pour suivre l'évolution de la connaissance et espérer ainsi une amélioration de leur système de formation.

2.7 Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre, l'analyse de différentes approches du curriculum intervenues dans le domaine de l'éducation présente les limites des unes qui ont conduit à l'émergence des autres. L'analyse sur les évolutions des approches du curriculum avec Demeuse *et al.*, (2006) a fourni des informations sur l'émergence de l'APC. Cette approche a été induite par les changements intervenus dans l'évolution des sociétés et dans la forme du travail qui demandait une adaptation de la formation à ces nouvelles réalités. Ensuite la présentation des systèmes de FP dans les pays tels que l'Allemagne et l'Australie ont contribué à montrer comment l'alternance et l'apprentissage sont positionnés dans le développement de ces pays. Malgré leur présence en Afrique et plus précisément en Côte d'Ivoire, ces types de formation professionnelle restent encore à développer. L'implantation de l'APC dans la formation professionnelle dans d'autres pays comme le Canada (Québec) et le Maroc mettent en lumière les exigences liées à l'implantation de cette approche. En Afrique, on constate que la mise en œuvre de cette approche de développement du curriculum et d'enseignement entraîne des difficultés dans la

formation générale de base. Dans les pays de l'Afrique Sub-Saharienne, les difficultés dans la mise en œuvre des curriculums selon l'APC suscitent beaucoup des réflexions quant à leur applicabilité.

L'approche développée jusqu'alors dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire ne facilite pas l'intégration des jeunes diplômés au tissu socioéconomique. Les contenus de formation sont restés statiques et ne prennent pas en compte l'évolution des emplois (Dambrine, Gbato et Ladouyou, 2012). Cependant, certains pays africains suivent l'exemple de pays tels que l'Allemagne et le Canada.

Analysant la formation professionnelle en Afrique Sub-Saharienne francophone, Van Adams et Johanson (2003) expliquent que les pays africains ont le défi de l'emploi des jeunes. C'est pour résoudre les difficultés d'insertion des jeunes que la réforme de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire a été initiée. Débutée en 2009, la réforme connaît des difficultés liées à son implantation. D'importantes décisions restent à prendre par les décideurs sur plusieurs points : le pilotage de la réforme, le financement, la refonte des programmes et leur implantation ainsi que la gouvernance du système. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de la perception des acteurs du système de formation professionnelle donnera une vue d'ensemble sur la mise en œuvre de la réforme par l'APC.

3. Définition des concepts et champ théorique

Ce chapitre aborde les concepts et le champ théorique de cette étude. Les concepts présentés sont en un lien avec les objectifs de la recherche. Le champ théorique présente les différentes approches de changements organisationnels et les approches de changements planifiés en éducation ainsi que les facteurs qui peuvent conduire aux échecs lors de mise en œuvre d'un changement.

3.1 Définition des concepts

L'opérationnalisation de la recherche a abouti à la définition des concepts de mise en œuvre, de changement et d'évaluation. La définition de ces concepts va contribuer à la compréhension du sujet à l'étude. Pour Brousselle et *al.* (2011), l'analyse de l'implantation est le moyen d'évaluer la mise en œuvre d'un changement pour en déterminer les effets et le contexte d'implantation. C'est pourquoi cette recherche choisit de définir ces concepts qui sont liés au champ de l'analyse de l'implantation.

3.1.1 Mise en œuvre ou implantation

Dans le cadre de cette recherche, on considère les termes implantation et mise en œuvre comme des synonymes. Ainsi, l'un ou l'autre de ces deux concepts sera utilisé tout au long de cette analyse pour faire référence à l'étape d'intégration d'une politique à un contexte donné.

Carpentier (2012) remarque que le problème de l'implantation a fait surface en 1973 lorsque Pressman et Wildavsky (1973, cités par Carpentier, 2012) ont entamé une étude à la suite de l'échec d'une politique fédérale qui préconisait la création d'emplois dans la ville Oakland (Parsons, 1995, cité par Carpentier, 2012). Pressman et Wildavsky ont attiré l'attention des décideurs sur les aspects liés à l'implantation de la politique et ont demandé que cet aspect soit pris en compte et analysé. À la suite de Pressman et Wildavsky, plusieurs autres études citées par Carpentier (2012) Bardach (1977); Hjern (1982); Van Meter et Van Horn (1975) ont fait ressortir le même problème lié à la mise en œuvre des politiques. Dès lors, le volet implantation d'une politique a commencé à faire l'objet d'une attention particulière.

Pour Johnson et Tornatsky (1983), Patton (1986), cités par Champagne et Denis (1992, p. 147), « L'implantation c'est le transfert d'une intervention sur le plan opérationnel, c'est-à-dire son intégration dans un contexte organisationnel donné. » Selon Brousselle,

Contandriopoulos, Champagne, Denis et Hartz (2011, p. 239), « Par implantation, on entend la mise en œuvre concrète d'une intervention dans un contexte précis. » Différents auteurs Bardach (1977), Brewer et DeLeon (1983), Padoleau (1982), Pressman et Wildavsky (1984), De Groff et Cargo (2009) associent la mise en œuvre à une démarche complexe qui intègre plusieurs acteurs qui peuvent influencer son déroulement.

Lessard *et al.* (2008), Down et Mohr (1976) et Scheirer (1981), cités par Brousselle et *al.*, 2011) affirment que l'implantation d'une politique correspond à une étape qui intervient après la prise de décision. Elle se situe à une étape « post-décisionnelle » (Lessard *et al.*, 2008, p. 157).

Au cours du processus d'implantation, différents acteurs rentrent en interaction à la suite de la décision d'introduire le changement. À ce moment, ils reçoivent le mandat nécessaire pour exécuter ou faire appliquer les plans d'action définis dans la politique (Lessard *et al.*, 2008). L'implantation d'une politique appelle nécessairement la mobilisation des acteurs, de diverses ressources (matérielles et financières), mais elle demande également l'utilisation de connaissances et de pouvoir pour rendre possible son exécution (Lessard *et al.*, 2008). Lors de la mise en œuvre d'une politique, celle-ci doit faire l'objet d'une interprétation par les acteurs pour en comprendre le contenu, les attentes et les contraintes en vue de prendre en compte les pratiques déjà existantes dans le contexte de son implantation. Implanter une politique ne signifie pas réaliser son évaluation, même si l'implantation peut conduire à une évaluation de la politique (Lessard *et al.*, 2008). La mise en œuvre d'une politique en éducation dépend essentiellement de la compétence des acteurs qui y prennent part (Giddens, 1986).

Selon Green et Ottoson (1987), la mise en œuvre ou l'implantation d'une politique est un processus itératif au cours duquel différentes idées consignées sous forme de politique se transforment en comportement visible dans la société : « implementation is an iterative process in which ideas, expressed as policy, are transformed into behavior, expressed as social action » (p. 362). Toutefois, le comportement visible dépend des acteurs qui mettent en œuvre la politique. Pour Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993), les acteurs constituent également le maillon essentiel dans la mise en œuvre d'une politique. En évoquant quatre niveaux d'implantation de la politique qui

impliquent des acteurs, les auteurs précisent que l'adaptation mutuelle⁸ est une stratégie efficace de mise en œuvre d'une politique dans des contextes où il existe des relations entre plusieurs niveaux d'un système McLaughlin (1990, p. 12). La mise en œuvre permet d'identifier les contraintes et les problèmes qui peuvent subvenir lors de l'implantation d'une intervention dans un contexte donné (Haddad, 1995). De ce fait, deux principales approches de mise en œuvre des politiques sont présentées par Carpentier (2012). Ces différentes stratégies de mise en œuvre des politiques seront présentées au point 3.6 de cette analyse.

Dans cette étude, l'implantation est considérée comme la mise en œuvre concrète d'une intervention dans un contexte précis, comme l'affirment Brousselle *et al.* (2011). C'est pourquoi, elle s'intéresse à ce volet de la mise en œuvre concrète de la réforme selon l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

En conclusion, la mise en œuvre ou l'implantation d'une politique intervient après la prise de décision politique. Elle peut prendre diverses formes. Néanmoins, l'aboutissement de la politique dépend des acteurs qui participent à son implantation. L'analyse de l'implantation est une méthode utile pour analyser une intervention complexe dans laquelle plusieurs acteurs sont en interaction avec le contexte et l'intervention (Champagne et Denis, 1992; O'Toole, 2000, cité par Brousselle *et al.*, 2011).

Une analyse du concept d'évaluation dans la section suivante donne un aperçu des grandes périodes qui ont marqué son évolution ainsi que le champ d'action qu'il couvre en éducation.

3.1.2 Évaluation

La forme actuelle de l'évaluation est le fruit d'un long processus qui s'est étalé sur plusieurs périodes et qui a abouti à la mise en place de moyens pour analyser les interventions. Amorcée au 18^e siècle en France et en Grande-Bretagne, l'évaluation comporte quatre « générations » et six périodes distinctes (Guba et Lincoln, 1984, Madaus, Stufflebeam et Scriven, 1989, cités par Dubois, Champagne et Bilodeau, 2009). Le tableau 6 donne les étapes marquantes de l'évaluation.

⁸ Voir le modèle de mise en œuvre du changement de Berman et McLaughlin (1977, cités dans Savoie-Zajc, 1933, p. 180)

Tableau 6. Description des grandes périodes de l'évaluation

« Générations » de l'évaluation	Périodes	Principale caractéristique
I	Réformisme (1800-1900) Efficience et testage (1900-1930)	Mesure
II	Âge de l'innocence (1930-1960)	Description
	Expansion (1960-1973)	
III	Professionnalisation et institutionnalisation (1973-1990)	Jugement
IV	Doutes (1990 à nos jours)	Négociation

Sources : Madaus, Stufflebeam et Scriven, 1989; Guba et Lincoln, 1989, cité par Bilodeau, Dubois et Champagne, 2009, p. 28)

La période du réformisme (1800 et 1900)

Considéré comme la première période de l'évaluation en Europe, le réformisme apparaît dans le sillage de la révolution industrielle et emmène avec elle des évolutions technologiques, économiques et sociales qui ont marqué le 19^e siècle. Constituant de nouveaux défis, ces mutations sociales font naître de nouvelles formes de pressions et contraignent les autorités à envisager des solutions en vue d'améliorer les conditions de vie des populations. L'objectif de l'évaluation à cette époque consistait à analyser les transformations en vue de déterminer leur impact sur les conditions de vie des populations. Elle aboutit alors à la mise en place de tests standardisés et de mécanismes de collectes de donnée qui se sont révélés utiles dans le domaine de la santé et de l'éducation (Bilodeau, Dubois et Champagne, 2009).

La période de l'efficience et le testage (1900 et 1930)

De 1900 à 1930, les activités de l'évaluation, bien que continuant à mettre l'accent sur les instruments et les tests développés dans la période du réformisme en vue de les perfectionner, sont restées normatives. Ce qui veut dire que l'évaluation était toujours concentrée sur les activités de mesure, de collecte de données et d'analyse quantitative (Bilodeau et al., 2009).

L'âge de l'innocence (1930 à 1960)

Au cours de cette période, on enregistre l'apparition d'une nouvelle forme d'évaluation appelée évaluation de « deuxième génération » (Guba et Lincoln, 1984, cités dans Bilodeau, Dubois et Champagne, 2009). En réponse à d'importantes transformations

intervenues dans le système éducatif en Amérique du Nord, les premières méthodes d'évaluation sont remises en cause. Avec la mise en place de la pédagogie par objectifs soutenue par les travaux de Dewey (1916) et ceux de Tyler (1932; 1950, cités par Bilodeau *et al.*, 2009), l'évaluation va connaître une nouvelle avancée. Ainsi, l'évaluation va contribuer à analyser l'efficacité des programmes en tenant compte des individus et de la structure de ceux-ci. Cette nouvelle façon d'évaluer n'est pas seulement caractérisée par les activités de mesure, mais aussi par une description des programmes et de leur contenu pour en ressortir les forces et les faiblesses en vue de proposer des améliorations. De nouveaux outils sont alors mis en place et on assiste à un perfectionnement des instruments existants dans le but de les rendre plus performants et les appliquer à divers programmes (Bilodeau *et al.*, 2009).

L'expansion (1960 à 1973)

Devenant plus présente et prenant plus d'ampleur dans le domaine de l'éducation, l'activité d'évaluation change de fonction en créant de nouvelles approches et méthodes pour s'intéresser à l'appréciation des interventions. C'est à ce moment qu'elle bénéficie de financements importants et son institutionnalisation débute dans les organisations (Bilodeau *et al.*, 2009).

La période de professionnalisation et d'institutionnalisation (1973 et 1989)

Avec l'émergence d'autres approches soutenues par les travaux de Robert Stake (1973) et Carol Weiss (1977, 1983, cités par Bilodeau *et al.*, 2009), l'évaluation implique désormais la participation des acteurs au processus tout en restant fixée sur sa fonction de jugement. De plus en plus, on assiste à la création de principes, d'outils mieux élaborés et à la mise en place d'assises déontologiques pouvant encadrer la pratique.

Plus tard, dans les années 70 et 80, compte tenu des difficultés économiques dans les pays occidentaux, l'évaluation devient un outil essentiel pour arbitrer la mise à disposition des ressources financières. Elle est aussi sollicitée pour juger de l'efficience des programmes afin de répondre aux besoins prioritaires (Bilodeau *et al.*, 2009).

En somme, l'histoire de l'évaluation montre une évolution continue dans les pratiques jusqu'à l'institutionnalisation de cette discipline. Mais au fil des périodes, des constantes demeurent. Ces constantes s'articulent autour de points importants tels

l’arbitrage, le contrôle et la mesure de différents programmes (Habermas, 1972, 1984, 1987, cités par Bilodeau *et al.*, 2009).

En 1989, Guba et Lincoln donnent une nouvelle orientation à l’activité d’évaluation qui privilégie non seulement la participation des acteurs et des groupes, mais aussi la négociation des résultats. C’est à cette époque que les approches qualitatives de recherche font leur apparition dans ce champ.

La période de doutes en cours depuis 1990

Cette période reste marquée par les découvertes antérieures. Mais, elle est également dominée par la pluralité des participants concernés par les activités d’évaluation et la création de nouvelles approches méthodologiques faisant évoluer le rôle de l’évaluateur à une fonction de modération. Dans le domaine de l’éducation, l’évaluation touche à plusieurs aspects, notamment les apprentissages, les dispositifs, les enseignants, les programmes, les curriculums, les institutions et les systèmes. Durand (1996, cité par Legendre, 2005, p. 641) définit l’évaluation du curriculum comme étant

Un processus de vérification et d’appréciation de l’efficience d’un système curriculaire quant aux résultats d’apprentissage, aux stratégies et méthodes d’enseignements, à la comptabilité du schéma curriculaire avec les objectifs et buts de l’éducation entraînant une prise de décision éclairée et une révision s’il y a lieu.

Parlant de Stufflebeam (1980), Legendre (2005) pense que celui-ci apporte une nouvelle dimension en attribuant à l’évaluation une fonction de description qui aboutit à la production d’informations qui conduit à une prise de décision. De son côté, Legendre (2005) accorde un rôle important à l’évaluation. Il soutient que l’évaluation du curriculum dépend fortement de la façon dont elle est conduite et de son utilisation dans un système éducatif ; et que cela pourrait avoir des répercussions importantes sur les apprenants.

Stake (1967, cité par Legendre, 2005, p. 641), pour sa part, précise que « l’évaluation curriculaire doit revêtir plusieurs rôles en vue de mesurer la qualité des curriculums par une description et un jugement porté sur l’efficacité d’un programme éducatif. » Dans le même ordre d’idées, Scriven (1967, cité par Legendre, 2005) affirme que l’évaluation du curriculum contribue à déceler les forces et les faiblesses. En allant dans le même

sens que ces auteurs, Provus (1969, cité par Legendre, 2005) affirme que l'évaluation constitue un moyen de ressortir les oppositions, les similitudes entre les normes prévues par un curriculum et les résultats atteints.

Dans cette recherche, l'évaluation est appréhendée suivant la conception de Stufflebeam (1980, cité par Legendre, 2005) qui prend en compte la production d'informations utiles pour guider une prise de décision.

Tout compte fait, quelle que soit l'approche d'évaluation retenue, son objectif vise à obtenir des informations qui incitent à une prise de décision en vue d'apporter des améliorations. L'évaluation doit par conséquent être basée sur des informations suffisantes pour éclairer la prise de décision.

Cette recherche s'intéresse à l'évaluation de l'implantation d'une nouvelle approche de curriculum dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire par une recherche d'informations auprès des acteurs pour une analyse de sa mise en œuvre.

Dans la section suivante, le concept de changement et par extension le concept de changement planifié sont définis. Ce sont des concepts essentiels pour cette étude qui s'intéresse à la mise en œuvre du changement que constitue le passage à l'APC.

3.1.3 Du changement au changement planifié

Dans le champ organisationnel, le changement est perçu de diverses façons. Celui-ci renvoie à une modification définitive ou temporaire et doit être porteur de messages et d'idées novatrices pour les acteurs. Pour Champagne et Denis (1992) et Champagne (2002), le changement engendre non seulement une innovation qu'elle soit technique ou administrative dans une organisation, mais se déroule dans un temps précis.

De la conception de Vandangeon-Derumez (1998), deux principaux types de changement sont à considérer : le changement prescrit et le changement construit. Pour cela, il explique que ces deux approches de changement sont en opposition dans leur façon d'être mis en œuvre. Dans ce sens, le changement prescrit donne une direction dont une organisation ne devrait pas s'écarte pour aboutir à un nouveau point. Par opposition, le changement construit est participatif et consiste en un processus qui s'adapte et conduit à un changement réel (Friesen et Miller, 1980).



Dans le domaine de l'éducation, Savoie Zajc (1993) qualifie le changement planifié de nouveau concept importé de l'Occident qui tire sa source de la croyance selon laquelle les humains sont capables de prendre en main leur destinée. S'appuyant sur cette croyance, les modèles de planification adoptent dans les années 50 la vision rationnelle, systématique et logique propre à l'ingénierie pour aborder les processus de changement. Désormais, les experts deviennent incontournables dans la conception des outils de planification et les font correspondre à leurs propres besoins (Savoie-Zajc, 1993).

Perçus comme une retombée directe de la Seconde Guerre mondiale, les modèles d'ingénieries qui servaient de base pour conduire les processus de changements consistaient alors à développer les meilleures solutions technologiques pour régler une situation précise (Savoie-Zajc, 1993, p. 51).

Cependant, les années 1960 se révèlent décisives avec le développement de nouveaux moyens de communication. Dès lors, la planification du changement connaît une évolution. Ainsi, l'aspect « diffusion » de l'innovation et son parcours pour rejoindre les intéressés va susciter un intérêt. Mais, très vite, en 1970, des études, en particulier celles de Gross, Giacquinta et Bernstein (1971, cités par Savoie-Zajc, 1993) révèlent que prendre seulement en compte le volet diffusion de la planification revient à considérer un champ trop restreint de la mise en œuvre du changement. C'est d'ailleurs ce qui les amène à considérer que c'est une erreur de penser qu'une innovation reçue par un public cible provoque sans aucun doute un changement (Savoie-Zajc, 1993). Au cours de cette même année, le volet implantation d'une innovation va retenir l'attention, et ce, dans le but de déterminer les obstacles possibles à cette étape du processus. Le rôle et les interactions des divers acteurs seront analysés pour comprendre leur influence dans le processus de changement et proposer un mécanisme de soutien à l'implantation. La prise en compte du volet implantation du changement a mis en évidence la particularité et la singularité du contexte dans lequel intervient une implantation (Savoie-Zajc, 1993).

Dans les années 1980, le processus d'implantation prend davantage d'importance et il est considéré dans la mise en œuvre des changements. C'est alors qu'émerge une nouvelle conception du changement qui est désormais conçu comme une démarche rattachée aux individus et à leur interprétation de la réalité, et non comme un processus linéaire prédéfini (Savoie-Zajc, 1993). Ainsi Guba et Lincoln (1989, cités par Savoie-

Zajc, 1993) affirment qu'à partir de ce moment, les individus engagés dans le processus de changement sont partie intégrantes de l'analyse.

Les définitions du changement analysées dans cette étude sont celles de Fullan (1991; 2001), Collerette et Deliste (1997) et Savoie-Zajc (1993). Ces définitions permettent de saisir le sens du changement planifié plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation.

Fullan (1991; 2001) conçoit le changement sous deux aspects. Pour lui, le changement peut être imposé ou planifié. Quand il est imposé, le changement est de ce fait à sens unique et unidirectionnel, ce type de changement se matérialise par un décret. Tandis que le changement planifié est instauré par des acteurs sociaux à partir d'un constat révélant des insuffisances dans des situations données. Pour Fullan, le changement n'est pas extérieur au contexte de mise en œuvre. Même s'il est conduit sur la base de stratégies prédéfinies par un acteur de changement, il doit être soutenu par des informations recueillies sur ce contexte. Fullan rajoute également que le changement peut conduire à une résistance à cause des tensions qui se développent entre la personne et l'innovation (Savoie-Zajc, 1993). Collerette et Deliste (1997) font correspondre le changement à des modifications durables qui conduisent une organisation, une personne ou un objet d'un état à un autre.

Pour Savoie-Zajc (1993, p. 31), le changement peut être défini comme

Le processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique. La dimension observable du changement coïncide avec une modification des fonctions accomplies par ce système ou une nouvelle orientation de ce système dans l'environnement avec lequel il est en interaction. On retrouve, sous-jacentes, les attitudes ainsi que les valeurs qui accompagnent ces comportements.

Par ailleurs pour cet auteur, le changement planifié est constitué de « tout effort de changement qui s'exerce de façon consciente et délibérée, en ayant recours au savoir accumulé sur le processus même du changement » (Savoie Zajc, 1993, p 49).

De ces définitions, on peut retenir que le changement planifié renvoie à différents processus qui accompagnent la mise en œuvre de modifications destinées à un environnement. Dans cette optique, le changement planifié constitue un moyen utile

pour planter des innovations tout en privilégiant des démarches qui influencent positivement la réussite de l'implantation (Ngamo, 2011, p. 75).

Au regard de tout ce qui précède, cette étude s'inscrit dans la vision que propose Savoie-Zajc (1993) parce qu'elle tient compte du contexte d'implantation, de l'envergure et de la complexité de l'innovation comme « unité de changement » (p. 31).

Brousselle *et al* (2011) distinguent deux grandes perspectives théoriques qui peuvent soutenir l'analyse de l'implantation. La première centrée sur les théories sociales et critiques étudie l'influence des variables de l'environnement immédiat de l'implantation. La seconde axée sur les théories du changement organisationnel identifie les variables qui permettent de saisir les mécanismes d'une d'implantation.

L'analyse de l'implantation de l'APC dans cette recherche est orientée sous ce deuxième angle, c'est-à-dire selon les perspectives du changement organisationnel.

3.2 Champ théorique de l'étude

Le champ théorique de cette étude s'intéresse aux perspectives du changement organisationnel et aux changements planifiés en éducation. Il aborde également les facteurs qui conduisent à la résistance au changement et présente les différents rôles de l'agent de changement ainsi que les stratégies de sa mise en œuvre. L'étude de ces différents aspects contribuera à identifier des approches à travers lesquelles se fera l'analyse de la réforme par l'APC en Côte d'Ivoire. Le premier point présente les approches de changements organisationnels.

3.2.1 Les différentes perspectives de changements organisationnels

Champagne (2002) conçoit le changement comme une notion qui connaît une évolution fulgurante qui a emmené de nouvelles approches et de nouvelles façons d'appréhender ce processus. Le concept de changement renvoie selon les circonstances à une innovation, une transformation ou une réforme. Ces réformes ou ces innovations lorsqu'elles sont intégrés à une structure organisationnelle constituent une implantation. C'est pourquoi Champagne (2002) considère que l'implantation fait partie intégrante du changement et elle ne peut en être séparée. Cet auteur rapporte que dans la littérature sur le changement, on retrouve, d'une part, celle qui parle des changements qui

occasionnent une modification importante et, d'autre part, celle qui aborde des changements qui produisent peu d'effets sur les organisations.

Analysant cette abondante littérature et les positions qui s'en dégagent, Champagne (2002) précise que, quelle que soit la forme que peut prendre le changement, qu'il entraîne des modifications importantes ou pas, aucune indication ne permet de savoir si elle échouera ou si elle réussira. Il part de l'idée selon laquelle les organisations en tant que système complexe ne permettent pas d'anticiper leur réaction face à la mise en œuvre d'un changement. De même, Depover (2006) en évoquant la complexité du système d'éducation-formation souligne qu'entamer un changement en éducation est une entreprise complexe à cause de l'importance des ressources engagées et du grand nombre d'acteurs qui sont en interaction. Par ailleurs, les études de Champagne (2002) et de Brousselle *et al.* (2011) sur les changements organisationnels ont mentionné une dizaine d'approches. Ces dernières sont : le modèle hiérarchique et rationnel; l'approche du développement organisationnel; le modèle psychologique; le modèle structurel; le modèle politique; l'approche de la gestion stratégique; les perspectives environnementales externes (approches écologiques et institutionnelles); les approches gurus; le modèle de l'apprentissage; les théories de la complexité.

Ces différentes approches seront décrites dans les paragraphes qui suivent pour comprendre les implications liées à chacune d'elle dans la mise en œuvre d'un changement.

3.2.1.1 Le modèle hiérarchique et rationnel

Essentiellement orienté sur des étapes rigides du changement, ce modèle priorise la hiérarchie dans les organisations et le contrôle exercé par cette hiérarchie sur les autres personnes. La réussite de l'implantation du changement dépend alors du suivi strict de ces étapes et actions prédefinies dans le cadre du processus. C'est dans ce sens que Champagne (2002) et Brousselle *et al.* (2011) qualifient cette conception du changement de traditionnelle, car elle accorde à la planification et au contrôle des réactions des personnes engagées dans le processus une place importante. En effet, de ces éléments dépendent la réussite ou l'échec de la phase d'implantation. De cette idée, l'implantation ne peut être qu'une réussite parce qu'elle correspond à des solutions adéquates proposées pour résoudre le problème identifié. Globalement, dans le modèle

hiérarchique, le changement se résume à au succès de différentes étapes d'un processus préalablement décidées (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.2 L'approche du développement organisationnel

Reliée à la conception de « l'organisation cohérente » (p. 11) (École des relations humaines de Séguin et Chanlat 1983, cités par Champagne, 2002), l'approche du développement organisationnel qui est apparue dans les années 60 et 70 est une approche très sollicitée dans la mise en œuvre des changements. Dans cette approche, le changement dépend fortement du gestionnaire. Ce dernier doit être capable de regrouper les acteurs de l'organisation autour d'une même vision, par la recherche de compromis et la création d'un cadre favorable au changement (Demers 1999, cité par Champagne, 2002). Dans ce cas, le gestionnaire est vu comme le catalyseur du changement par la communication qu'il instaure, l'écoute des personnes et de leur réaction, et par la mise en place d'un système d'appréciation. Toutes ces stratégies ont pour but de réduire la résistance et de rendre accessible et compréhensible le processus (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011). Pour ceux qui soutiennent ce modèle, la résistance au changement émanerait de plusieurs raisons. Parmi ces raisons, l'insuffisance de communication, la mauvaise perception du changement, le manque de précision sur les rôles et les responsabilités des personnes impliquées dans le processus, l'inexistence de collaboration entre les différents acteurs représentent les principales sources de rejet du changement (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011). De ce point de vue, la réussite du changement est reliée à la compétence du gestionnaire qui doit être en mesure de comprendre les réactions des membres de l'organisation en vue de trouver des solutions rapides à leurs préoccupations. Ce qui contribuerait à anticiper le renforcement des réactions d'oppositions au changement.

3.2.1.3 Le modèle psychologique

Selon Champagne (2002), les tenants du modèle psychologique de changement pensent que la résistance des personnes au changement représente un phénomène naturel. Pour soutenir cette affirmation, le modèle psychologique suppose que les personnes sont fortement sous l'influence de leurs croyances et de leurs attitudes. Ces deux éléments déterminent s'ils accepteront ou pas le changement planifié. Pour des auteurs comme Collerette, Delisle et Perron (1997, cités par Brousselle *et al.*, 2011), la résistance au changement ne peut être déporté des personnes. Ainsi, le changement ne peut réussir que lorsque l'on arrive à contrecarrer les oppositions des personnes. Le rôle du gestionnaire

dans ce modèle est moins important que dans celui du développement organisationnel « il se résume à celui d'un agent facilitateur des apprentissages » (Champagne, 2002, p. 18; Brousselle *et al.*, 2011, p. 256).

3.2.1.4 Le modèle structurel

Dans l'approche structurelle du changement, la réussite d'un changement dépend des caractéristiques de l'organisation dans laquelle ce changement est implanté. Par conséquent, réussir un changement suppose que la structure s'adapte aux exigences de ce changement. Dans une perspective structurelle, le gestionnaire joue un rôle perpétuel de réorganisateur du système pour prendre en compte les nouvelles contraintes qui peuvent faire surface. Il doit se concentrer sur les transformations qui interviennent dans l'organisation (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.5 Le modèle politique

Réussir un changement sous l'angle politique signifie avant tout de contrôler les jeux et pouvoirs des acteurs au sein d'une organisation. Dans ce type de changement, il est considéré que l'organisation subit des pressions aussi bien internes qu'externes. L'organisation atteindra un nouvel équilibre si elle réussit à s'adapter à ces pressions qui agissent sur elle. Étant donné les intérêts particuliers de chaque acteur, planter un changement suppose une négociation continue visant la satisfaction de ces intérêts particuliers (Harrison, 1985, cité par Champagne, 2002).

Le gestionnaire se retrouve donc dans une position de mobilisateur et de négociateur. Son objectif sera d'identifier les personnes susceptibles d'influencer le processus afin d'obtenir leur adhésion au changement (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.6 L'approche de la gestion stratégique

Selon cette approche, réussir un changement revient à réaliser des modifications radicales qui toucheront la culture, la stratégie et la composition d'une organisation en réponse à des perturbations importantes. La gestion stratégique est donc utile pour faire face à des perturbations non attendues. Ces situations non attendues représentent pour le gestionnaire une bonne occasion de procéder à une réorganisation globale de l'organisation (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.7 Les perspectives environnementales externes : approches écologiques et institutionnelles

Ces deux modèles malgré leur spécificité partagent quelques points communs sur le changement. Dans ces deux perspectives, il apparaît que l'environnement externe d'une organisation influence et détermine le succès d'une implantation. Aussi le gestionnaire ne dispose pas d'une marge de manœuvre suffisante pour agir.

Plus spécifiquement, les tenants de la théorie écologique soutiennent que les organisations sont inertes. De ce fait, le changement ne suppose pas une transformation de l'organisation, mais par son remplacement par une autre. (Hannan et Freeman 1984; Singh *et al.*, 1986; Baum 1996, cités par Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011). C'est pourquoi la théorie écologique affirme que le changement ne se fait que par un processus de sélection environnementale.

D'un autre point de vue, la théorie institutionnelle conçoit que les normes institutionnelles sont importantes pour les dirigeants d'une organisation. Alors aucun changement ne peut intervenir sans référer à ces normes institutionnelles (DiMaggio et Powell 1983; Powell et DiMaggio 1991; Scott 1987, cités par Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.8 Les approches gurus

Pour Champagne (2002, p. 18), « Les gurus sont, par définition, normatifs. » Selon ces « maîtres », tout leader compétent et efficace est capable de réussir un changement parce que le changement intervient naturellement. À l'analyse de leur approche, les gurus semblent regrouper toutes les caractéristiques des autres modèles de changements organisationnels (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.9 L'apprentissage organisationnel

Ici, le succès du changement n'est possible que lorsque les membres d'une organisation apprennent de leurs erreurs. Ces apprentissages deviennent alors de nouvelles connaissances utiles pour l'organisation (Cohen et Levinthal, 1990; Fiol, 1994, 1996; Huber, 1991; Nonaka, 1994, cités par Champagne, 2002). On ne fait aucune distinction entre les acteurs de l'organisation. Ils sont tous impliqués au processus de changement y compris le gestionnaire, qui tient le rôle de facilitateur en stimulant les initiatives de tous les acteurs concernés (Demers, 1999, cité par Champagne, 2002). Dans ce modèle, le leadership est participatif et tous les acteurs sont appelés à jouer n'importe quel rôle

au sein de l'organisation, mais dans une perspective complémentaire. Ce type de changement est plus difficile à mener à cause du changement de rôle dont sont l'objet les acteurs (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011).

3.2.1.10 Les théories de la complexité

Dans ces théories, il apparaît que « les organisations sont des systèmes complexes, dynamiques, adaptatifs, oscillant entre ordre et désordre » (Simon, 1996; Anderson, 1999, cités par Champagne, 2002, p. 19). Lorsque l'environnement d'une organisation est perturbé, celle-ci au lieu de chercher l'ordre et la simplicité devrait plutôt compliquer son fonctionnement interne, ceci conduit à une auto-organisation qui aboutit au changement (Brousselle *et al.*, 2011).

En conclusion, Champagne (2002) et Brousselle *et al* (2011) précisent que les théories de complexité et de l'apprentissage organisationnel ont des points communs. Ces auteurs citant Demers (1999) expliquent que l'on retrouve dans ces deux théories, le principe intégrateur et global du changement qui fait partie de la réalité quotidienne d'une organisation.

3.2.2 Synthèse sur les théories de changements organisationnels

Plusieurs théories de changement organisationnel sont présentées dans cette section. L'analyse de ces théories montre qu'elles diffèrent les unes des autres et que chacune d'elle nécessite de la part du décideur un leadership approprié en vue de conduire cette action.

Le modèle rationnel privilégie l'approche *Top-down* de mise en œuvre du changement, le gestionnaire est en position d'autorité et décide des orientations (Brousseau *et al.*, 2011). L'approche du développement organisationnel bien qu'étant participatif donne un rôle important au gestionnaire. Aussi, la réussite d'un changement dépend fortement de la capacité du gestionnaire à fédérer les acteurs et à obtenir leur adhésion au processus (Champagne, 2002). Le modèle psychologique accorde aux personnes qui réagissent au changement un rôle important. C'est leur réaction au processus de changement qui détermine l'acceptation ou la résistance. Selon le modèle structurel, l'organisation doit s'adapter au changement; il lui appartient donc de demeurer en veille constante pour s'adapter et réorienter les actions. La négociation constitue un facteur important pour la réussite du changement. C'est pourquoi, à travers celle-ci, le

gestionnaire doit gagner l'adhésion des acteurs influents de l'organisation (Champagne, 2002; Brousselle *et al.*, 2011). L'approche de la gestion stratégique demande que le gestionnaire agisse en réaction à des situations d'urgences pour apporter des transformations profondes à une organisation. Les approches écologique et institutionnelle ont des points communs dans la vision du changement. L'environnement constitue le maillon du changement alors le gestionnaire reste limité. L'approche guru représente un regroupement de tous les modèles analysés. Le leader doit alors posséder plusieurs des qualités décrites dans les autres modèles pour réussir le changement. Le modèle de l'apprentissage organisationnel prône un processus d'apprentissage collectif qui se bonifie au fil du temps et constitue une base de connaissances pour les acteurs. La collaboration et le partage des rôles y sont des aspects importants pour la réussite d'un changement. Selon la théorie de la complexité, un changement intervient dans une organisation qui tend à se complexifier plutôt qu'à chercher un ordre. En somme plus une organisation est complexe, plus elle favorisera le changement (Champagne, 2002).

Les théories de changements organisationnels font ressortir plusieurs aspects de conduite du changement. Mais le changement reste une entreprise délicate qui, selon l'analyse de Chamapagne (2002; Brousselle *et al.*, 2011), peut se heurter à plusieurs types de contraintes, étant donné la complexité des organisations, la complexité du rôle des acteurs qui forment l'organisation et les interactions qui la régissent. Dès lors, on est tenté de se demander comment faut-il mener un changement? Cette question est pertinente pour les systèmes éducatifs africains qui sont engagés dans la réforme selon l'APC et qui rencontrent de nombreuses difficultés. Depover (2006), quant à lui, pense qu'il est important de tenir compte des priorités d'une nation et de son projet de développement avant de s'engager dans une réforme éducative. Aussi, une réforme comme celle de l'APC devrait s'appuyer sur ce projet de développement. Pour lui, les retombées d'une réforme doivent se ressentir à tous les niveaux, en particulier chez les enseignants et les élèves. Depover (2006) fait également le lien entre les bénéfices potentiels d'une réforme et les moyens financiers à y consacrer surtout dans les pays où les ressources financières sont difficiles à mobiliser. Il demande de considérer aussi les retombées de la réforme en matière de développement pour la société par la prise en compte de tous les secteurs d'activité.

3.2.3 Les échecs dans les processus de changements

Champagne (2002) soutient qu'il existe trois types d'échecs que l'on peut observer lors de la mise en œuvre d'un changement. Ce sont les échecs de décision, les échecs d'implantation et les échecs de la théorie d'intervention. Il précise alors que la mise en œuvre d'un changement peut échouer entre la prise de décision et l'implantation.

3.2.3.1 Les échecs de décisions

Lorsqu'un diagnostic n'aboutit pas à une décision de changement, Champagne (2002) le qualifie d'échec de décision. Les échecs de décision s'expliquent donc par les nombreux facteurs qui influencent la prise de décision dans un processus de changement. Étant donné la complexité des organisations, le processus de décision ne peut être linéaire et parfaitement planifié. Ce processus doit en effet faire référence à plusieurs aspects notamment les acteurs et leurs intérêts divergents, le manque de ressources humaines, matérielles et cognitives. Il peut donc comporter des faiblesses qui peuvent conduire à un échec de décision.

3.2.3.2 Les échecs d'implantation

Les échecs d'implantation dépendent des approches utilisées pour implanter le changement. Dans le point 3.2.1, plusieurs approches de mise en œuvre du changement ont été analysées en s'appuyant sur les réflexions de Champagne (2002) et Brousselle *et al* (2011). Ceux-ci révèlent que le changement peut être introduit dans une organisation de diverses façons. Ces modèles malgré toutes leurs indications sur la conduite d'un changement ne proposent pas selon Champagne (2002) de remède miracle à la réussite d'un changement. Toutefois, il indique que :

Le succès de l'implantation du changement dépendra directement de la nature des processus d'apprentissage et de leadership collectif. Le climat d'implantation, la structure et l'environnement technique et institutionnel influeront sur les processus d'apprentissage et de leadership collectif et auront une incidence directe sur le succès de l'implantation. L'implication des acteurs concernés est une condition (facteur d'interaction synergistique) pour l'influence du climat sur l'apprentissage.
(p. 23)

Savoie-Zajc (1993) estime que ces modèles donnent des indications aux agents de changement qui à partir de ces considérations générales développeront en lien avec le contexte d'implantation les stratégies adéquates pour favoriser l'implantation.

3.2.3.3 Les échecs de la théorie d'intervention

Lorsque le changement est implanté avec tous les soins, mais que celui-ci n'aboutit pas aux résultats attendus, on parle alors d'un échec de la théorie d'intervention selon l'opinion de Champagne (2002). Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce type d'échecs. Parmi ces raisons, on retrouve l'incapacité du gestionnaire à prendre des décisions éclairées. Cette incapacité est due au « manque d'information sur l'efficacité potentielle des interventions en gestion » (p. 21). La figure 2 illustre le processus de changement selon Champagne (2002).

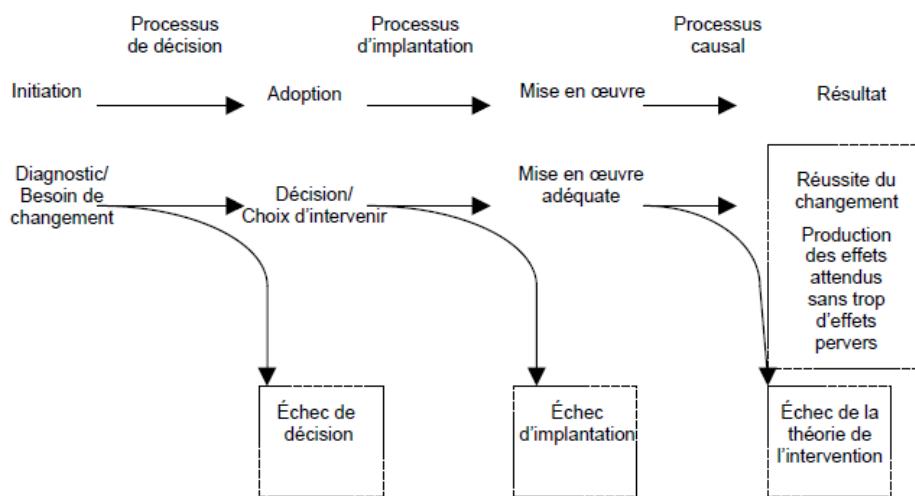


Figure 2. Le processus de changement selon Champagne (2002, p. 15)

Dans le domaine de l'éducation, la problématique sur le changement demeure la même que dans les organisations. C'est pourquoi des chercheurs se sont penchés sur l'analyse des théories de changement planifié en éducation. La section suivante s'intéresse à ces différentes théories dans le but de mettre en lumière les stratégies de mise en œuvre du changement en éducation.

3.2.4 Changements planifiés en éducation

Dans les modèles de changements planifiés en éducation, Savoie-Zajc (1993) présente et analyse trois courants. Ce sont les modèles de l'équilibre, les modèles évolutionnistes et les modèles politiques. Ces trois courants de changement conçoivent le changement selon une approche différente.

Dans le premier courant, celui de l'équilibre, un système se focalise sur la recherche de l'équilibre. Dans ce cas, pour qu'on parle de changement, il faut qu'il influe sur les organes de gestion à l'intérieur du système concerné. C'est en cela que Savoie-Zajc (1993) considère que l'on ne peut parler de changement dans ce genre de système que lorsqu'il passe d'un point A à un point B, c'est-à-dire d'un état à un autre. Explicitement pour cette auteure, chaque fois qu'un système est confronté à des turbulences extérieures plus intenses et face auxquelles il ne peut apporter une solution, un changement intervient pour remplacer l'équilibre perturbé. Dans cette situation, le changement ne peut être qualifié de brusque, il est plutôt évolutif, car il permet au système de l'adopter progressivement dans ses habitudes (Savoie-Zajc, 1993).

Dans ce deuxième courant, celui des modèles évolutionnistes, le changement n'est pas étranger aux acteurs, il vient de l'intérieur du système. Vu sous cet angle, le changement est possible à l'intérieur des individus, des groupes et des institutions. Ainsi de l'ensemble de ces forces internes, un système peut alors engendrer un changement progressif. La réussite du changement repose sur chaque étape franchie. Dans ce contexte, Savoie-Zajc (1993) explique que réaliser un diagnostic est nécessaire à la mise en œuvre d'actions.

On retrouve les modèles politiques dans un troisième courant qui ne s'inscrivent ni dans la recherche de l'équilibre ni dans l'utilisation de ressources internes pour amorcer le changement. De ce côté, on estime que le changement émane « des conflits permanents qui existent entre des individus, des groupes, des institutions » (Savoie-Zajc, 1993, p. 94). Le changement devient donc la conséquence ou le résultat des conflits entre les entités qui régissent un système. Dans cette optique, il est important de privilégier « la négociation et les compromis » (Ibid. p 94) pour chercher à satisfaire chacune des entités en conflit. En continuant son analyse, Savoie-Zajc (1993, p. 95) explique que ces trois modèles conceptuels de changement servent à qualifier le changement qui peut être vu comme un « évènement » ou comme un « processus ». Ils sont utiles également pour préciser « l'origine et la dynamique (soit interne ou soit externe au système) » du changement (Savoie-Zajc, 1993, p. 95). Elle précise par ailleurs que pour soutenir les modèles conceptuels, il existe les modèles de procédures dont le rôle principal consiste à donner une « orientation » au changement.

En concrétisant les théories de changement planifié, on aboutit aux modèles de procédures qui servent à la planification du changement. Ces modèles de procédures sont regroupés également en trois groupes : les modèles rationnels, les modèles cybernétiques et les modèles systémiques. Abordant l'approche rationnelle du changement, Savoie-Zajc (1993) explique que les tenants de ce modèle envisagent le changement comme le résultat d'une bonne planification. En effet, le changement est exécuté ici conformément à des orientations strictes préétablies. Par conséquent, suivre les directives et les étapes planifiées devrait aboutir à une réussite du changement. Dans ces modèles, on croit aussi que l'être humain intègre le changement s'il y voit un bénéfice personnel quelconque. Parlant des modèles cybernétiques, Savoie-Zajc (1993) souligne que ceux-ci mettent l'individu au cœur d'un groupe. Le groupe devient alors un lieu d'analyse des besoins et d'ouverture au changement pour les individus. Ces modèles analysant le changement de façon globale accordent peu de place à l'innovation, car celle-ci représente le prétexte qui conduit au changement. Ils s'alignent également sur la conception selon laquelle le conflit engendre le changement parce qu'en cherchant à les résoudre, les acteurs se parlent et finissent par s'accorder. L'agent de changement y joue un rôle de facilitateur.

Quant aux modèles systémiques, ils considèrent que le changement provient soit de l'intérieur, soit de l'extérieur d'un système. Ces modèles s'appuient sur des variables en interaction entre elles qu'elles jugent essentielles au changement contrairement à la vision rationnelle qui privilégie des étapes à suivre (Savoie-Zajc, 1993). Ce type de changement est qualifié de processus complexe et difficile à planifier en dehors du système concerné en raison de l'interrelation qui existe entre les éléments de ce système, d'où l'importance qu'ils accordent à la compréhension des mécanismes de fonctionnement du milieu ou de l'environnement concerné par le changement. De cette réflexion globale sur les modèles systémiques de changement, Savoie-Zajc (1993) dégage deux sous-approches systémiques. Ceux qui appréhendent le changement sous une vision de l'équilibre et ceux qui le voient sous l'angle politique. Appréhendé sous la vision de l'équilibre, le changement constitue une réponse à une perturbation externe. Dans ce cas, en prenant appui sur les interactions avec les autres systèmes, l'organisation doit proposer des solutions adéquates pour répondre à la perturbation. Sous l'angle politique, le changement s'appuie sur les négociations et la recherche de compromis à partir d'un conflit. Ainsi les particularités apparentes de chaque

environnement, l'influence de l'innovation et la nature des conflits sont indiqués comme étant les éléments importants à ne pas négliger pour le changement vu sous cet angle (Savoie-Zajc, 1993).

3.3 Théorie de l'adaptation mutuelle de Berman et McLaughlin

Le modèle de changement de Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) fait partie des modèles systémiques de changement. Il propose une approche en trois sous-processus. Il s'agit de la mobilisation, de l'implantation et de l'institutionnalisation. Le sous-processus de mobilisation renvoie à une décision institutionnelle plutôt qu'individuelle d'introduire le changement. Il repose sur une volonté politique en réponse à un besoin spécifique. Selon ces auteurs, au moment de la décision politique d'introduire le changement, une institution a pour principale préoccupation son image politique et l'identification de partenaires internes et externes pour soutenir la mise en œuvre du changement. Au cours du sous-processus de l'implantation, on constate des changements dans les habitudes ou pas. Malgré la décision politique, si les membres de l'organisation n'adhèrent pas, aucun changement ne sera possible. Alors, les individus à partir de l'idée qu'ils se feront du changement décideront de l'intégrer ou pas dans leurs habitudes. C'est en se basant sur cela que Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) soutiennent que « tout changement durable et profond passe par une resocialisation » (p. 179). Expliquant le principe de resocialisation au cours de l'implantation d'un changement, Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) proposent quatre niveaux d'interaction entre un individu et une innovation. Dans le premier cas de figure, il peut arriver que l'innovation subisse des modifications, qu'il soit adapté à l'environnement, mais que celui-ci ne provoque aucun changement dans le comportement des individus. Les auteurs parlent alors de « cooptation » (p. 180). On peut constater dans le deuxième cas de figure que l'innovation ne suscite aucune réaction. C'est l'indifférence totale vis-à-vis de ce qui est proposé. Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) appellent cela « l'implantation symbolique » (Ibid., p. 180). Par contre, dans le troisième cas de figure, on perçoit une dynamique qui s'installe entre les individus et l'innovation proposée. Les concernés sont curieux, ils s'intéressent à celle-ci et la modifie pour l'adapter à leurs besoins. Les auteurs parlent alors de « l'adaptation mutuelle » (Ibid, p. 180). Dans le dernier cas de figure, celui que Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993, p 180) qualifient « d'apprentissage

technologique », on observe des changements visibles dans les habitudes des individus, l'innovation est adoptée, mais sans aucune modification. Faisant suite au sous-processus d'implantation, on aboutit à l'institutionnalisation qui concrétise l'intégration de l'innovation dans l'organisation et sa vulgarisation. À ce moment, on constate une routine dans les habitudes, l'innovation fait désormais partie intégrante de l'organisation. Les différents niveaux du sous-processus implantation sont résumés dans le tableau 7.

Tableau 7. Les niveaux d'implantation du changement selon Berman et McLaughlin (1977, cité par Savoie-Zajc, 1993)

		Le projet d'innovation	
		Est modifié	N'est pas modifié
Les bénéficiaires ne s'ajustent pas	I Cooptation	II Implantation technologique	
	III Adaptation mutuelle	IV Apprentissage technologique	

Source :Savoie-Zajc (1993, p. 180)

Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) ont tenu compte de plusieurs variables, dont le type de population, les facteurs externes, le type d'innovation, son envergure ou sa complexité ainsi que les choix politiques locaux et la réponse du milieu à l'innovation proposée, qui sont importantes dans la mise en œuvre d'un changement (Savoie-Zajc, 1993).

Dans son analyse sur les changements planifiés en éducation, Savoie-Zajc (1993) accorde une place importante au rôle des acteurs dans la mise en œuvre d'un changement. Le point suivant aborde cet aspect.

3.4 Le rôle des acteurs dans la mise en œuvre d'un changement

Savoie-Zajc (1993) définit trois unités de changement : l'individu, le groupe et l'institution. Pour elle, l'individu représente la première et la plus petite de ces unités. Dans plusieurs disciplines, particulièrement en éducation, le changement porte en grande partie sur la personne en action face à l'innovation proposée. Cette auteure rapporte également que l'échec des changements en éducation provient du fait que l'on n'implique pas assez les enseignants et leur environnement dans la mise en œuvre. Pour elle, l'acteur désigne tout individu qui prend part à la mise en œuvre d'un changement dans son environnement qu'il soit bénéficiaire ou proposeur. Dans cette acception, Savoie-Zajc (1993) présente deux types d'acteurs (bénéficiaire ou proposeur) qui interviennent incontestablement dans la mise en œuvre d'un changement.

3.4.1 Le bénéficiaire du changement

Considéré comme le principal destinataire d'un changement, le bénéficiaire constitue le maillon essentiel dont les besoins sont pris en compte par l'introduction d'un changement (Savoie-Zajc, 1993). Savoie-Zajc (1993), en se basant sur les réflexions de Fullan (1982, 1991), Crozier et Friedberg (1977) et Rogers (1969, 1983) concernant le rôle du bénéficiaire, a pour sa part présenté quatre axes. En référence à Fullan (1982, 1991), Savoie-Zajc (1993) précise qu'il étudie le bénéficiaire du changement à l'intérieur d'un tout indivisible. Situant le bénéficiaire du changement dans un cadre organisationnel, Fullan (1982, 1991) tient compte de la vision d'ensemble de ce système pour étudier les liens qui existent entre les acteurs. Cependant, à l'intérieur de cette dynamique, Fullan (1982, 1991, cité par Savoie-Zajc, 1993) mentionne qu'il peut exister des accords et des désaccords. Crozier et Friedberg (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) contrairement à Fullan (1982, 1991, cité par Savoie-Zajc, 1993) pensent que le bénéficiaire du changement ne peut être dissocié de son environnement d'action. Dans cette perception, le changement est vu comme le résultat positif d'un apprentissage par le groupe.

De Rogers (1969, 1983), Savoie-Zajc rapporte que l'étude du bénéficiaire du changement doit s'effectuer à partir de sa personnalité et des réalités socioéconomiques et culturelles qui l'entourent. Pour soutenir cette posture, Rogers (1969, 1983) propose cinq types de bénéficiaires : les pionniers, les innovateurs, la majorité précoce, la majorité tardive et les retardataires (p. 56). Pour cet auteur, les pionniers représentent ceux qui sont à la recherche éffrénée de nouvelles propositions. Les innovateurs sont ceux qui classifient les propositions des pionniers. La majorité précoce sont ceux qui acceptent facilement l'innovation. La majorité tardive représente ceux qui acceptent le projet avec beaucoup de résistance. Enfin, les retardataires et les réfractaires représentent les personnes qui épousent l'idée du projet en dernier ressort ou encore les personnes qui resteront opposées au projet pour toujours. Cette typologie se propose donc d'anticiper le mouvement et l'acceptation du changement par les membres d'un groupe. Quant à Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993), ils pensent que les bénéficiaires du changement sont des éléments cruciaux du sous-processus implantation, ceux-ci ayant le pouvoir de faire réussir ou de faire échouer un changement (Savoie-Zajc, 1993).

L'analyse de toutes ces visions sur le bénéficiaire du changement indique que, quelles que soient les caractéristiques rapportées, celui-ci demeure un maillon essentiel de la mise en œuvre du changement. Par conséquent, il ne peut être ignoré lors du processus.

En plus du bénéficiaire du changement, Savoie-Zajc (1993) aborde le rôle de l'agent de changement dans la mise en œuvre du processus. Les aspects concernant l'agent de changement sont traités dans le point suivant.

3.4.2 L'agent de changement

Est considéré comme agent de changement, tout individu qui réussit par ses actions à influencer un processus de changement (Savoie-Zajc, 1993). En soulignant le rôle des agents de changement, Havelock (1976, cité par Savoie-Zajc, 1993, p. 65) leur attribue trois groupes de fonctions : 1. les rôles joués lorsque l'agent de changement appartient à un système ressource extérieur au système client; 2. les rôles joués lorsque l'agent de changement fait partie du système bénéficiaire du changement; 3. les rôles frontières lorsque l'agent de changement n'appartient à aucun des deux systèmes. Selon Havelock (1976, cité par Savoie-Zajc, 1993), dans le premier groupe de rôles, un chercheur en quête de nouvelles connaissances peut être considéré à partir des résultats de ces travaux comme un agent de changement. Ces résultats peuvent être utiles à une organisation. Dans le deuxième groupe de fonctions, cet auteur parle de l'utilisateur et du défenseur qui chacun dans son rôle peut soit promouvoir et soutenir le changement (l'utilisateur) ou encore défendre les systèmes en cherchant à le protéger de l'innovation (défenseur). Toujours selon Havelock (1976, cité par Savoie-Zajc, 1993), dans le troisième groupe de fonction, on retrouve dans le rôle de l'agent de changement, le consultant qui est souvent sollicité pour accompagner un processus de changement. À la lumière de l'analyse de Havelock (1976, cité par Savoie-Zajc, 1993) sur le rôle de l'agent de changement, c'est le rôle du consultant qui est décrit dans cette partie.

Le choix porté sur le rôle du consultant vient du fait que lors de la mise en œuvre de réformes telles que celle de l'APC, les pays africains ont souvent recours à un accompagnement technique extérieur. D'après l'analyse qu'en fait Roegiers (2003, pp. 155-159), cet accompagnement peut se présenter sous diverses formes. Ainsi, il présente trois logiques qui peuvent s'observer lors du développement d'un curriculum : la logique de l'expertise, la logique stratégique et la logique de projet. La première logique, celle de l'expertise, présente le curriculum selon la vision de ceux que

Roegiers (2003) qualifie « d'experts ». Ils sont considérés comme les seuls dépositaires de la connaissance et tendent à imposer leur vision aux demandeurs. Selon lui, cette approche rend difficiles d'éventuelles modifications de la part des acteurs du système éducation-formation. Et il estime que c'est pourquoi, nombre de changements dans le domaine de l'éducation qui subissent les effets de cette logique donnent peu de résultats. La deuxième logique dont parle Roegiers (2003), la logique stratégique montre des traits de similitudes avec la logique de l'expertise. Dans ce cas, le curriculum est également défini à l'origine par les autorités politiques et les experts qui lui donnent l'orientation voulue tout en associant peu ou pas du tout les acteurs du système éducation formation concerné. De ce fait, on assiste à une application mécanique du curriculum au détriment des élèves. Contrairement aux deux premières logiques, la logique de projet ou logique de participation quant à elle met en relation différents partenaires du système éducation formation. Ceux-ci travaillant en collaboration pour définir le futur curriculum, cela garantit l'adhésion des acteurs parce qu'ils sont consultés. Cette collaboration donne naissance à un curriculum fiable qui occasionne des changements réels dans les pratiques.

Roegiers (2003) affirme que la combinaison de ces trois logiques n'exclut pas l'émergence de tension, car, quelle que soit la logique de développement adoptée, le curriculum reste une entreprise complexe. Savoie-Zajc (1993) estime qu'il n'y a pas de conditions idéales pour accomplir efficacement l'action d'agent de changement. Il apparaît donc important de pouvoir en tant qu'agent de changement s'assimiler à toutes les situations qui se présentent. En dehors du rôle des acteurs dans la mise en œuvre d'un changement, la résistance au changement est souvent abordée par la littérature surtout dans le domaine éducatif. Alors, en s'appuyant sur la littérature sur le changement, les facteurs de résistance au changement sont abordés pour exposer les raisons qui poussent à la résistance.

3.5 Les facteurs de résistance au changement

Parler de la résistance au changement, c'est faire référence à toute opposition qui intervient lors de la mise en œuvre d'un changement. Aux yeux de ceux qui conçoivent le changement dans une perspective critique, la résistance représente un fait naturel qui intervient à cause de la divergence des intérêts entre les acteurs concernés (Brassard, 1996; Brassard et Brunet, 1994). C'est dans cette logique, que Giroux (1993)

indique que la plupart des échecs intervenus dans les processus de changement sont dus à la résistance et au manque de communication. Pour lui, les causes de ces échecs sont liées à la nature de l'interrelation qui existe dans le groupe. Sur la même lancée, Taylor (1988, 1993, citant Weick, 1979), conçoit l'organisation comme un canal de communication et une courroie de transmission que les acteurs tissent entre eux. C'est pour cela que Giroux (1993) affirme que le changement reste une entreprise incertaine dans la mesure où il modifie les attitudes des personnes qui entretiennent ces courroies de transmission.

Parmi les raisons qui peuvent soutenir la résistance au changement, Kotter et Schlesinger (1979) proposent les intérêts personnels, les expériences passées, la peur de l'inconnu et les intérêts divergents avec les responsables. Bareil (2004) pour sa part associe la résistance au changement à des causes individuelles, collectives, politiques et également à la qualité de la mise en œuvre, à l'organisation concernée et à l'objet du changement. Crozier et Friedberg (1977, cités par Savoie Zajc, 1993) affirment que la résistance au changement est inhérente à nature humaine. Selon eux, le plus important dans un changement, ce n'est pas seulement la modification des attitudes des acteurs, mais bien la protection des intérêts des uns par rapport aux autres qui fait toute la différence.

À l'instar des auteurs sus-cités, Savoie-Zajc (1993) abordant les facteurs de résistance aux changements les regroupe en trois catégories. Dans la première catégorie, elle explique que la nature même du système éducatif est source de résistance à cause de la difficulté à pouvoir mesurer les objectifs. Pour elle, la lourdeur bureaucratique, le manque de profil de carrière, l'insuffisance de communication entre les différentes entités du système provoquent la résistance au changement. Dans la deuxième catégorie, la raison majeure qui suscite la résistance au changement, c'est le manque d'information sur le terme même du changement et l'inadaptation de la formation des acteurs face à leurs besoins vis-à-vis du changement. En plus des éléments rapportés dans cette seconde catégorie, elle ajoute également le manque de constante et de rigueur dans l'évaluation. Il faut, par ailleurs, souligner la non prise en compte de l'avis des acteurs du système d'éducation dans la plupart des projets de changement. La troisième catégorie de facteurs de résistance concerne les défaillances de communication qui existent entre l'innovation et les autres entités du système. Cela se ressent

principalement dans la méconnaissance même de l'innovation. Havelock (1976, cité par Savoie-Zajc, 1993) définit deux types d'agent de changement. L'utilisateur selon lui constitue l'agent de changement qui représente et fait l'apologie d'une innovation grâce à l'appropriation qu'il en fait. Cette personne devient un exemple pour ses collaborateurs qui choisiront de faire comme lui à partir de l'attention qu'il suscite auprès d'eux (Savoie Zajc, 1993). L'autre type défini par Havelock correspond au défenseur qui se prend pour le garant de l'intégrité du système et qui veut donc empêcher l'innovation d'avoir des répercussions sur celui-ci. En somme, ce sont ces agents de changement qui constituent les opposants connus d'une réforme et d'un changement (Savoie Zajc, 1993). Au regard des différentes analyses faites par les auteurs susmentionnés, il ressort que les facteurs de résistances sont diverses, mais le point d'ancre qui les unit, c'est l'individu dans son environnement socioculturel.

Une décision de changement découle d'une politique qui peut être matérialisée par un décret (Champagne, 2002). Bien qu'il existe des facteurs qui peuvent conduire à la résistance au changement, Mazmanian et Sabatier (1983), Matland (1995), Pal (1997, cités par Carpentier, 2012) pensent que ce sont les stratégies adoptées par les gouvernements qui rendent ce processus efficace ou pas. Dès lors, une analyse des approches de mise en œuvre des changements à partir des réflexions de Carpentier (2012) contribuera à comprendre les différentes approches développées dans ce champ.

3.6 Les stratégies de mise en œuvre du changement

Carpentier (2012), dans son analyse sur les stratégies de mise en œuvre du changement présentent trois approches : l'approche *Top-down* dite encore approche descendante, l'approche *Bottom-up* ou approche ascendante et l'approche hybride.

3.6.1 L'approche descendante

Carpentier (2012) observe que les réformes des systèmes éducatifs adoptées dans les pays industrialisés avaient pour objectif de donner des compétences aux jeunes en raison de l'évolution de la société. Pour l'auteure, nombre de ces réformes étaient censées être implantées sans difficulté. Cependant, cela n'a pas été le cas, car les méthodes d'implantation n'ont pas été efficaces (Carpentier, 2012).

L'approche descendante, apparue en 1960 sous le nom d'approche « Top-down » est qualifiée de hiérarchique et d'unidirectionnelle. Carpentier (2012) associe cette approche aux changements prescrits qui privilégient une démarche séquentielle, linéaire et prédéterminée. Privilégiant l'autorité, l'approche « Top-down » s'intéresse peu ou pas du tout à la collaboration avec les autres acteurs (p. 17), ce qui dans un processus de changement peut influer négativement sur les résultats visibles. Il s'agit d'une limite que tente de corriger l'approche « Bottom-up ».

3.6.2 L'approche ascendante

Contrairement à l'approche descendante l'approche ascendante appréhende la mise en œuvre du changement en mettant l'accent sur la collaboration entre l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus. Dans cette vision, la contribution de chaque acteur est mise en valeur (Carpentier, 2012).

Cependant, comme l'approche « Top-down », l'approche « Bottom-up » produit peu de résultats. En ce sens que peu de résultats sont observés dans les comportements et les pratiques des acteurs en raison de l'absence de coordination (Carpentier, 2012).

3.6.3 L'approche « hybride »

En vue d'accroître l'efficacité de la mise en œuvre des changements, Carpentier (2012) propose une synthèse des deux précédentes approches, qu'on désigne approche hybride. Il s'agit de parer aux limites des deux premières approches. Selon elle, l'approche hybride comporte quatre caractéristiques. Elle est bidirectionnelle (centralisation/décentralisation); elle met en négociation les acteurs, lors du processus, la politique peut faire l'objet de modifications et elle tient compte du contexte d'implantation en associant et les différentes stratégies gouvernementales (Carpentier, 2012).

Toutes ces approches abordées par Carpentier (2012) ont pour objectif l'adoption de stratégies d'implantation dans différents contextes. Leur mise en œuvre peut varier d'une situation à une autre en fonction du choix des gouvernements.

À la lumière de l'analyse des théories de changements organisationnels et de changements planifiées en éducation, cette étude prend pour appui ces théories pour adopter un angle d'analyse des résultats. Le point suivant évoque la position théorique choisie dans cette recherche.

3.7 Position théorique à la lumière des théories du changement

D'après Champagne (2002), il ne peut y avoir un changement sans un climat organisationnel favorable et une implication des acteurs. Entendu par climat organisationnel, cet auteur désigne une bonne dynamique de groupe, un gestionnaire ouvert à la concertation et à l'écoute des personnes de son organisation et la fluidité de la communication.

Dans cette étude, deux approches sont retenues pour l'analyse des résultats : celle de l'adaptation mutuelle de Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) et celle du développement organisationnel (Demers, 1999, cité par Champagne, 2002).

Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) accordent une importance au processus d'implantation. Pour eux, c'est à ce niveau que l'innovation peut être associée aux acteurs, car ces derniers constituent le noyau central de la réussite ou de l'échec de l'implantation d'un changement. Ces auteurs mettent également l'accent sur la primauté de la spécificité du contexte d'implantation qui ne doit pas être négligé. C'est pourquoi ils soutiennent que la réussite d'une implantation passe nécessairement par un processus « d'adaptation mutuelle » (p. 180) par les acteurs vis-à-vis de l'innovation. Concernant « l'adaptation mutuelle », Berman et McLaughlin (1977, cités Savoie-Zajc, 1993) soulignent que dans un premier temps, les acteurs s'approprient l'innovation proposée et ensuite ils la manipulent pour satisfaire leurs besoins.

La théorie de développement organisationnel, dans le sens où Demers (1999, cité par Champagne, 2002) l'aborde, accorde une place importante au rôle du gestionnaire dans la mise en œuvre d'un changement. Ce dernier doit avoir les compétences nécessaires pour créer un environnement favorable à l'implantation. Cela passe par la création d'un cadre de collaboration avec tous les acteurs impliqués, la création d'un cadre d'échange entre les acteurs et par la précision sur les missions et les engagements de chaque acteur. Ceci aboutit à des conditions favorables d'implantation. L'un des points forts évoqués par ces auteurs en ce qui concerne l'application de l'approche du développement organisationnel est qu'il agit sans exclusivité sur l'ensemble du système. On constate alors des changements à plusieurs niveaux notamment sur les individus et sur le cadre de travail (Demers, 1999, cité par Champagne, 2002).

L’articulation de ces approches de changement permet de discuter certains résultats de cette recherche sous deux aspects. Le premier consiste à analyser le rôle des acteurs stratégiques dans la mise en œuvre de la réforme et le second analyse la réaction des acteurs opérationnels vis-à-vis de l’innovation que représente l’APC. L’on considère, à l’analyse de ces deux théories, que celles-ci recoupent des points communs par l’accent mis sur l’individu et son besoin d’épanouissement personnel ainsi que son appartenance à un groupe. En s’inscrivant dans une vision politique, ces deux théories considèrent le conflit comme le déclencheur du changement. Dans un souci de normalisation des approches éducatives en rapport avec les autres systèmes éducatifs mondiaux, l’APC a été adoptée en Côte d’Ivoire, et plus particulièrement dans la formation professionnelle. Cette adoption est susceptible d’avoir été une source de conflits entre les acteurs.

3.8 Les limites de la théorie de l’adaptation mutuelle de Berman et McLaughlin et du développement organisationnel

Selon Savoie-Zajc (1993), le modèle de Berman de McLaughlin (1977) propose des informations générales sur le processus d’implantation et particulièrement sur le processus d’adaptation mutuelle. Ce modèle tient compte de la nature et de la crédibilité des informations recueillies par l’agent de changement sur le contexte d’implantation et l’innovation. C’est à partir de ces informations que seront mises en place les stratégies idoines. Dès lors, il convient de rappeler que les compétences de l’agent de changement en matière de collecte et d’analyse de données devront être significatives pour aboutir à un diagnostic conséquent. Il ressort des écrits de Elmore (1978, cité dans Champagne, 2002) que la réussite d’un changement est liée à la recherche d’objectifs communs par les acteurs. Pour ce faire, l’organisation doit proposer des stratégies de collaboration positives entre ses membres. Bien que positive dans sa démarche, cette approche est qualifiée de « simpliste » par Nordvall (1982, cité par Savoie-Zajc, 1993, p. 157)). Cet auteur considère que la simple création d’un cadre de concertation entre les acteurs d’une organisation n’est pas suffisante pour minimiser les conflits. Par ailleurs, Fullan, Miles et Taylor (1980) rapportant les propos de Derr, estiment que le système éducatif, en raison de sa particularité ne favorise pas la concertation entre les personnes, les différentes entités du système ne partageant pas la vision d’une dynamique de groupe et la recherche de compromis.

En dépit des critiques adressées aux modèles de Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) et du développement organisationnel (Demers, 1999, cité par

(Champagne, 2002), ces deux approches se révèlent toutefois appropriées pour analyser et discuter une partie des résultats de cette recherche qui porte sur la mise en œuvre d'un changement.

3.9 Conclusion du chapitre 3

Les théories de changements organisationnels et de changements planifiés en éducation apportent un éclairage sur les différentes approches de changements et les stratégies à privilégier dans la mise en œuvre de réformes en éducation. Ces théories de changements constituent des guides et des balises pour aborder l'introduction d'une innovation dans une organisation.

L'analyse des modèles de changement organisationnel montre qu'ils diffèrent fondamentalement les uns des autres dans les approches et les stratégies. Chacun d'eux nécessite de la part du décideur du changement un leadership approprié en vue de conduire une action de changement.

En définitive, les écrits sur la mise en œuvre d'un changement démontrent que le changement constitue une entreprise risquée dont on ne peut anticiper les retombées et les obstacles. Quel que soit le modèle de changement choisi, il convient de bien l'opérationnaliser pour en faciliter l'implantation auprès des acteurs concernés. Ainsi, qu'il s'agisse du bénéficiaire du changement ou de l'agent de changement, le rôle des acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'un changement est crucial.

La deuxième partie du document comporte également trois chapitres : la méthodologie de recherche; la présentation et l'analyse des résultats; et, enfin, la discussion des différentes dimensions des résultats.

PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ET DISCUSSION

4. Méthodologie de l'étude

Cette étude est une recherche qualitative de type évaluatif qui vise l'analyse de la perception des acteurs du système sur la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

La recherche évaluative est présentée par Brousselle *et al.* (2011) comme un processus scientifique qui favorise l'analyse et la compréhension des relations entre différentes entités. Elle a pour but de comprendre comment et pourquoi les résultats d'une intervention sont significatifs ou pas. Plus précisément, elle vise à analyser les relations existantes entre l'intervention et son contexte de mise en œuvre.

La recherche évaluative se décompose en six types d'analyse :

L'analyse stratégique permet d'apprécier la pertinence de l'intervention; l'analyse logique examine la cohérence; l'analyse de la production, quant à elle, s'intéresse à la productivité et aux déterminants de la qualité des processus; l'analyse des effets vérifie l'efficacité; l'analyse de l'efficience atteste de l'efficience globale de l'intervention; l'analyse de l'implantation observe les interactions entre l'intervention et le contexte d'implantation dans la production des effets. (Brousselle *et al.*, 2011, p. 63)

Cette recherche s'intéresse à ce dernier type d'analyse, celui de l'implantation. Le point suivant aborde la présentation de l'analyse de l'implantation.

4.1 L'analyse de l'implantation

L'analyse de l'implantation intervient pour étudier les résultats de l'intégration d'une innovation à un environnement (Johnson et Tornatzsky, 1982; Patton, 1986, cités par Brousselle *et al.*, 2011).

Elle contribue à apprécier les changements que provoque une intervention dans un contexte particulier lors de son déploiement.

En d'autres termes, l'analyse de l'implantation permet de discerner l'environnement qui entoure l'implantation d'une intervention. Elle permet de mieux appréhender les facteurs qui facilitent ou mettent en difficulté la mise en œuvre de l'intervention ou encore à identifier les variables qui agissent sur son évolution (Brousselle *et al.*, 2011).

On peut avoir recours à une analyse de l'implantation dans deux cas : Lorsque les effets d'une intervention sont minimes, c'est-à-dire sont absorbés par le contexte d'implantation et lors d'une implantation récente. L'analyse de l'implantation aura pour objectif de mieux cerner l'environnement d'implantation et de déterminer les risques susceptibles d'agir sur l'intervention (Brousselle *et al.*, 2011). Cette recherche s'intéresse à l'analyse de l'implantation de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

Dans le cadre de celle-ci, il s'agit d'analyser la perception des acteurs de la formation professionnelle sur la mise en œuvre de l'APC dans cet ordre de formation. De manière plus pratique, différents acteurs de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire, en collaboration avec la chercheure, vont porter un regard critique sur différents aspects de la réforme APC.

Mener à bien une évaluation revient à l'identification des questions auxquelles l'évaluation va répondre (Wholey, 2010). Cette analyse de l'implantation s'appuie sur le modèle de Love (2004). Ce modèle permet d'analyser un changement à travers quatre grandes dimensions : 1. l'évaluation des besoins et de la faisabilité du programme; 2. la planification et la conception du programme; 3. l'opérationnalisation du programme; 4. l'amélioration du programme.

Le modèle d'analyse de l'implantation de Love (2004) est représenté dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8. Modèle de base d'analyse de l'implantation de Love (2004)

Dimension du guide d'entrevue	Questions
1. Évaluation des besoins et de la faisabilité	<ul style="list-style-type: none">• Quels sont les besoins de la clientèle cible?• Qu'est ce qui a déjà été fait pour répondre aux besoins de la clientèle cible?• Quels ont été les principaux obstacles à l'implantation des programmes?• Qu'apprend-on sur les bonnes pratiques à partir des programmes déjà implantés?• Quelles sont les ressources nécessaires pour implanter un programme efficace?• D'après les autres expériences ou programme, quels sont les atouts du programme et les difficultés à éviter?
2. Planification et conception du programme	<ul style="list-style-type: none">• Comment la théorie du programme a-t-elle été conçue pour atteindre les objectifs?• Quels sont les éléments nécessaires pour rendre la théorie efficace?• Le contexte d'implantation favorise-t-il la mise en œuvre du programme planifié? Comment?• Quels aspects de la conception du programme faudrait-il modifier pour obtenir les résultats attendus dans ce contexte d'implantation particulier?

Dimension du guide d'entrevue	Questions
3. Opérationnalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme rejoint-il la clientèle cible? • Des clients potentiels rejettent-ils ou quittent-ils le programme? Pourquoi? • Le programme est-il implanté selon les prévisions? • Le programme produit-il les effets escomptés? • Le programme correspond-il aux standards de qualité? • Le programme produit-il des résultats à court terme pour les clients? • Quels sont les obstacles à l'implantation? • Quelles sont les différences entre les divers lieux d'implantation?
4. Amélioration du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme rejoint-il les objectifs d'implantation et ses cibles? • Les clients reçoivent-ils les bénéfices attendus? • Le programme produit-il des résultats non prévus • Des événements internes ou externes affectent-ils le programme, son personnel, ses clients? • Quels sont les forces et les faiblesses du programme? • Quelles sont les différences entre les divers lieux d'implantation pour ce qui est des points forts et des points faibles? Comment expliquer ces différences? • Quels secteurs devrait-on améliorer? • Les moyens mis en œuvre pour améliorer le programme fonctionnent-ils?

En référence au modèle d'analyse de l'implantation de Love (2004), les objectifs spécifiques de cette recherche analysent la perception des acteurs du système de formation professionnelle sur les dimensions du guide d'entrevue de Love (2004).

La section suivante aborde la collecte des données. On y présente la population, l'échantillonnage, les méthodes de collecte de données, l'outil de collecte de données, la dimension éthique et la méthode d'analyse et de traitement des données.

4.2 La collecte des données

Dans cette partie sont présentés la population, l'échantillon, la procédure et l'instrument de recueil des données.

4.3 Population

Le champ d'investigation de cette étude couvre les établissements de formation professionnelle, les directions centrales du ministère, les structures sous tutelles, les services rattachés et les entreprises. La population à l'étude est composée de représentants du monde du travail, de représentants du monde de la formation et des représentants des bénéficiaires.

4.4 Échantillon

L'échantillonnage aléatoire est considéré comme un modèle de base duquel ont émané les autres théories sur l'échantillonnage. Ce type d'échantillonnage consiste à donner la même chance à chaque membre d'une population cible d'être sélectionné pour une enquête (Rémillard, Voyer et Valois, 2000).

Cette recherche a eu recours à l'entrevue semi-dirigée, de ce fait, l'on a privilégié la qualité de l'information recueillie au lieu de la quantité quant à l'effectif des répondants. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2006, cités par Demba, 2010, p. 111) : « L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence (p. 53-54) ».

L'échantillon d'enquête est constitué des directeurs centraux, des inspecteurs de spécialité, des coordonnateurs de branches professionnelles (publics et privés), des chefs

d'établissements, des formateurs et des représentants de Conseils de gestion des établissements (COGES). Les directeurs centraux sont issus des directions d'administrations centrales (DDAI, DETP, DPDP, DEP, DEPS, DGFP, Comité de mise en œuvre de la réforme). Les formateurs de spécialité et les chefs d'établissements sont issus des établissements de formation professionnelle, les inspecteurs de spécialité quant à eux proviennent de l'inspection générale du ministère. Les coordonnateurs de branches des structures publiques et privées proviennent de l'inspection générale et des fédérations d'entreprises.

Les répondants sont sélectionnés selon une procédure d'échantillonnage stratifié et d'échantillonnage aléatoire. Selon Rémillard, Voyer et Valois (2000, p. 115), on parle d'échantillon stratifié pour désigner « l'opération qui consiste à diviser la population en sous-populations ou strates en fonction d'un certain nombre de critères (ou variables de stratification) et à constituer par la suite un échantillon aléatoire pour chacune des strates ». Les sous-populations de cette recherche sont composées par les différentes catégories de répondants notamment les directeurs centraux, les inspecteurs de spécialité, les coordonnateurs de branches (publics et privés), les chefs d'établissements, les enseignants et les représentants de conseil de gestion. Il y avait six sous-populations concernées par ces entrevues.

Pour chaque sous-population de répondants, l'on a eu accès à une liste des membres. À l'intérieur de chaque sous-population, une sélection a été faite au hasard pour choisir les personnes ayant participé aux entretiens. Les répondants qui faisaient partie de la liste d'échantillonnage répondaient aux critères d'inclusion suivants : avoir moins deux années d'ancienneté à leur poste et avoir été sollicité au moins une fois pour participer aux activités de la réforme.

Au cours de cette étude, Les Directeurs centraux provenaient de cinq directions centrales et de structures rattachées au ministère. Les inspecteurs de spécialité ont été sélectionnés à l'Inspection générale de la formation professionnelle au sein du ministère de la Formation professionnelle qui regroupe toutes les spécialités de formation offertes dans le système de formation. Les coordonnateurs de branches sont issus des chambres consulaires et des entreprises du secteur privé de Côte d'Ivoire.

Les chefs d'établissements, les enseignants et les représentants de conseil de gestion ont été sélectionnés dans sept établissements de formation professionnelle dont cinq sont localisés à Abidjan et deux sont situés à l'intérieur du pays. Ces établissements offrent des formations dans les domaines industriels, mécaniques, agricoles et tertiaires.

4.5 Rôles et responsabilités des participants à la recherche

À la date du déroulement de cette collecte de donnée en 2015-2016, le décret portant sur la réforme du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle n'avait pas encore été adopté en conseil des ministres. Toutefois, cette recherche s'est basée sur le rôle des instances, défini dans le plan stratégique de mise en œuvre (2012-2021) entériné par les différents arrêtés nommés au point 1.2.4.1 portant à la création de ces instances. Ce sont notamment le comité paritaire de pilotage, le comité de mise en œuvre et la cellule du développement école-entreprises. Ces différentes instances sont composées de membres du ministère de la FP et du secteur privé (Koné, 2012).

Au sein du comité paritaire, on retrouve le ministre et les membres du secteur privé. Le comité de mise en œuvre comporte le secrétariat permanent, le secrétariat permanent adjoint et quatorze membres. Les membres du comité de mise en œuvre sont issus de l'inspection générale, des directions centrales du ministère, des structures sous-tutelles, de représentants de syndicats d'enseignants, du secteur privé et des chambres consulaires. La cellule de développement école-entreprise est composée de cinq membres qui proviennent des chambres consulaires et du secteur privé. En somme, les membres de ces différentes instances constituent les acteurs stratégiques et opérationnels de la réforme. Ce sont ces personnes ressources qui représentent les participants à cette recherche.

4.6 La méthode de collecte des données : l'entrevue semi-dirigée

La méthode de collecte de données privilégiée dans le cadre de cette étude est l'entrevue semi-dirigée.

4.6.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est une technique de collecte de données qui donne la possibilité de capter les réflexions d'une personne sur un sujet donné. Elle permet de regrouper des informations sur la façon dont les répondants appréhendent une situation

donnée (Fortin, 2010). Elle établit un cadre d'échange entre le chercheur et une personne interrogée.

Elle présente plusieurs avantages notamment, elle permet de donner un sens au vécu des personnes, de comprendre un phénomène et elle peut aussi servir à documenter des faits (Fortin, 2010; Blanchet et Gotman, 1992; Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Hess, Senécal et Vallerand (2000) soulignent que cette méthode donne au chercheur la latitude de poser plusieurs questions à un répondant sans restreindre le cadre des réponses. Fontana et Frey (1994, cités par Fortin, 2010) quant à eux considèrent que cette approche donne la facilité de saisir les réflexions d'une personne sur un sujet dans son cadre environnemental.

Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, le chercheur prépare un fil conducteur des échanges en fonction des objectifs poursuivis par la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

L'entrevue a donc été choisie dans le cadre de cette recherche parce qu'elle s'avère une lucarne pour échanger librement avec les répondants sur le thème de l'étude et qu'elle donne la possibilité de toucher à plusieurs aspects concernant la mise en œuvre de l'APC.

4.6.2 Le Guide d'entrevue

Cette étude se fera à partir d'un guide d'entrevue conçu selon le modèle d'analyse de l'implantation de Love (2004, p. 70). Ce guide comporte quatre parties : 1. L'évaluation des besoins et la faisabilité de l'APC, 2. La planification et la conception du programme, 3. L'opérationnalisation du programme et 4. L'amélioration du programme (voir annexe 1). Il permettra aux participants de donner leur perception sur la mise en œuvre de la réforme à travers ses différents aspects.

La première partie du guide aborde les enjeux de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire et la faisabilité de l'APC. La seconde partie s'intéresse au volet planification et conception du programme. La troisième partie aborde les activités concrètes qui ont été menées au moment de l'opérationnalisation et la pertinence de ces activités au regard des enjeux. Enfin, la quatrième partie, l'amélioration du programme, donne la possibilité aux répondants d'aborder les mécanismes de régulation qui font fonctionner le programme et de proposer des solutions aux difficultés identifiées. La chercheure a

procédé à un pré-test du guide d'entrevue avant de réaliser les entretiens avec les acteurs.

4.6.3 La dimension éthique de la recherche

Le discours éthique s'intéresse « au jugement qui commande l'action morale » (Muchielli et Paillé, 1996, p. 62). En recherche, il est primordial de définir un cadre de protection pour les participants. Ce cadre a pour objectif principal d'obtenir l'accord des personnes qui participent à la recherche. Plusieurs auteurs abordent cet aspect de la recherche. Deslauriers, Groulx, Lapierrière, Mayer, Poupart et Pires (1997, p. 235) affirment que « toute recherche qui porte sur des individus, des groupes sociaux est susceptible de soulever des problèmes éthiques. » Par conséquent, tout en respectant les contraintes méthodologiques de la recherche, il ne faut pas omettre les aspects liés au respect de la personne (Montandon, 1983, cité par Poupart *et al.*, 1997).

Savoie-Zajc et Karsenti (2004) pour leur part, estiment qu'il faut trouver un juste milieu entre les retombées de la recherche et les risques pour les personnes qui y participent. C'est pourquoi un formulaire de consentement à l'attention des participants a été préparé dans le cadre de cette recherche et soumis à l'approbation du comité éthique de l'Université Laval. Ce formulaire comporte des informations relatives à l'usage qui sera fait de l'information recueillie, des risques encourus par les participants et surtout du code de déontologie appliqué à la recherche, notamment dans l'utilisation et la durée de conservation des données.

Lors du déroulement effectif de chaque entrevue, un formulaire de consentement est signé par le répondant qui a accordé à la chercheure l'autorisation d'enregistrer les données. Ce formulaire a pour objectif de rassurer le répondant sur le caractère confidentiel des données recueillies ainsi que de l'informer quant à l'anonymat des interviewés lors de l'utilisation des verbatim et de la diffusion des résultats de la recherche. Le comité éthique de la recherche de l'Université Laval a donné l'autorisation de mener cette recherche sur le terrain. Le numéro d'autorisation figure sur le formulaire de consentement (voir annexe 1).

4.6.4 Le déroulement des entrevues

Avant de passer véritablement à la prise de rendez-vous pour la réalisation des entrevues, la chercheure, avec l'appui de la Direction générale des formations

professionnelles, a organisé une rencontre d’information pour la présentation de l’objet de la thèse aux différents acteurs de la formation professionnelle. Les personnes ressources invitées à cette rencontre sont celles qui appartiennent aux structures concernées par la collecte de données. Il s’agissait des directions centrales du Ministère, des chambres consulaires (Chambre de commerce, chambre de métiers, Chambre d’industrie) du secteur privé représenté par les organisations professionnelles (CGECI, FIPME), de l’Inspection générale et des structures sous tutelles.

Ces structures ont été sollicitées pour faciliter le contact avec les répondants. Cette rencontre a eu lieu le 18 février 2015 de 11 heures à 12 heures à la salle de ressources pédagogiques de l’Agence Nationale de la Formation professionnelle. Un courrier d’invitation et un document de support pour la rencontre (voir annexe 2) ont été envoyés aux responsables des structures concernées. Une trentaine de personnes ont été invitées à cette rencontre et on a enregistré la participation effective de 20 personnes. Après la présentation préparée par la chercheure, les participants ont posé des questions de compréhension et donné leur accord pour la participation effective de leurs différentes structures à cette recherche.

Par la suite, la chercheure a procédé au choix des participants selon la méthode d’échantillonnage aléatoire et stratifié décrite au point 4.2.2. Les différentes sous-populations ont été définies par le type de population. Pour chaque population, une liste des acteurs a été confectionnée avec une chance égale à chaque personne ressource d’être sélectionnée. Des rendez-vous ont été sollicités auprès des différentes personnes ressources sélectionnées de deux façons : par courriel et par appel téléphonique. Un courriel a été transmis aux acteurs dont nous avions les adresses courriel pour solliciter un rendez-vous. Ce courriel présentait les objectifs de la recherche, les thèmes abordés lors de l’entrevue et sa durée avec en pièce jointe un exemplaire du guide d’entretien et du consentement éthique.

Les acteurs joints par téléphone ont aussi été sensibilisés sur les objectifs de la présente recherche. Lors d’une première rencontre, la chercheure leur a transmis le guide d’entrevue pour une familiarisation avec les questions. Une autre date de rencontre a été fixée pour l’interview proprement dite.

Les entrevues se sont déroulées principalement au lieu de travail des répondants. La chercheure a pris toutes les dispositions pour être disponible aux heures et aux jours de rendez-vous prévus. Tous les répondants sollicités pour ces entrevues ont répondu favorablement. Les entrevues se sont déroulées de février 2015 à février 2016 selon le tableau 9.

Tableau 9. Calendrier du déroulement des entretiens⁹

N	Acteurs	Sexe	Date	Moment	Durée	Lieu
01	Inspecteur de spécialité 1	M	30-03-2015	AM	81	Lieu de travail
02	Inspecteur de spécialité 2	M	08-04-2015	PM	72	Lieu de travail
03	Inspecteur de spécialité 3	M	13-07-2015	AM	87	Lieu de travail
04	Enseignant 1	F	11-03-2015	PM	120	Lieu de travail
05	Enseignant 2	M	08-02-2015	AM	50	Lieu de travail
06	Enseignant 3	M	27-07-2015	PM	34	Lieu de travail
07	Enseignant 4	M	29-07-2015	PM	29	Lieu de travail
08	Enseignant 5	M	10-02-2015	PM	52	Lieu de travail
09	Coordonnateur branche 1	M	10-04-2015	PM	94	Lieu de travail
10	Coordonnateur branche 2	M	19-08-2015	PM	78	Lieu de travail
11	Coordonnateur branche 3	F	05-08-2015	PM	52	Lieu de travail
12	Coordonnateur branche 4	M	07-08-2015	AM	72	Lieu de travail
13	Coordonnateur branche 5	F	13-08-2015	AM	63	Lieu de travail
14	Représentant COJES 1	M	11-04-2015	PM	40	Lieu de travail
15	Représentant COJES 2	M	05-12-2015	AM	54	Lieu de travail
16	Chef Établissement 1	M	29-03-2015	AM	43	Lieu de travail

⁹ Les sigles AM signifie que l'entretien a eu lieu dans la matinée et PM signifie l'après-midi.

N	Acteurs	Sexe	Date	Moment	Durée	Lieu
N	Acteurs	Sexe	Date	Moment	Durée	Lieu
17	Chef Établissement 2	F	13-04-2015	PM	55	Lieu de travail
18	Chef d'établissement 3	M	29-07-2015	PM	50	Lieu de travail
19	Directeur 1	M	16-02-2015	AM	90	Lieu de travail
20	Directeur 2	M	15-04-2015	PM	62	Lieu de travail
21	Directeur 3	M	16-04-2015	PM	49	Lieu de travail
22	Directeur 4	M	07-02-2016	PM	110	Lieu de travail
23	Directeur 5	M	27-07-2015	AM	61	Lieu de travail
moyenne des entrevues					65 mn	

4.6.5 Les éléments quantitatifs du déroulement des entretiens

Dans cette partie sont présentés les éléments quantitatifs du déroulement des entretiens, en l'occurrence le nombre de mots utilisés pour argumenter les questions avec ou sans intervention de la chercheure, par catégorie d'acteurs et par dimensions discutées.

Tableau 10. Nombre de mots sans intervention de la chercheure et avec intervention de la chercheure par entretien

Participants	Nombre de mots sans intervention de la chercheure	Nombre de mots avec intervention de la chercheure
Directeur 1	4589	7 297
Directeur 2	5534	7 219
Directeur 3	7706	10 407
Directeur 4	3889	6 368
Directeur 5	6 797	8 524
Inspecteur de spécialité 1	4 640	6 378
Inspecteur de spécialité 2	5 529	7 158
Inspecteur de spécialité 3	8 761	11 803
Chef d'établissement 1	2 248	4 136
Chef d'établissement 2	3 310	3 572
Chef d'établissement 3	5 046	7 007
Représentant COJES 1	2 675	2 675
Représentant COJES 2	5 073	8 026
Coordonnateur de Branche 1	8154	9 942
Coordonnateur de Branche 2	10 332	12 284
Coordonnateur de Branche 3	4736	6 858
Coordonnateur de Branche 4	9 919	11 707
Coordonnateur de Branche 5	7 285	9 629
Enseignant 1	9091	12 253
Enseignant 2	3 720	5 081
Enseignant 3	3 188	5 221
Enseignant 4	2 916	4 896
Enseignant 5	2 040	3 558
Total	117 582	165 141
Moyenne	5879,1	7506

Ce tableau général donne une vue d'ensemble du déroulement des entrevues. Il représente pour l'ensemble des acteurs le nombre de mots utilisés pour discuter du sujet à l'étude. En référence à ce tableau, on remarque une moyenne de 5879 mots par entretien sans l'intervention de la chercheure et une moyenne de 7506 mots par entretien avec les interventions de la chercheure.

Tableau 11. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Enseignants

Type d'acteur \ Dimension	Analyse des besoins de faisabilité de l'APC	Conception et planification du programme	Opérationnalisation du programme	Amélioration du programme
Enseignant 1	2408	2052	4288	3497
Enseignant 2	1349	2160	1076	493
Enseignant 3	1065	1048	885	1234
Enseignant 4	1470	651	995	1679
Enseignant 5	898	726	603	1319
Moyenne	1438	1327	1569	1644

Le tableau 11 présente le nombre de mots utilisés par les enseignants pour discuter les différentes dimensions du guide d'entrevue. On note une moyenne de 1438 pour la dimension 1 qui concerne l'analyse des besoins et la faisabilité de l'APC. 1327 pour la dimension 2 sur la conception et la planification du programme. 1569 mots pour la dimension 3 qui se réfère à l'opérationnalisation du programme et 1644 mots pour la dimension 4 qui porte sur l'amélioration du programme. En se basant sur le nombre de mots utilisés, on peut dire que les enseignants ont beaucoup commenté la dimension 4 relative à l'amélioration du programme.

Tableau 12. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Chefs d'Établissements

Type d'acteur \ Dimension	Analyse des besoins de faisabilité de l'APC	Conception et planification du programme	Opérationnalisation du programme	Amélioration du programme
Chef établissement 1	1122	759	536	1590
Chef établissement 2	1639	421	371	955
Chef établissement 3	1559	1644	1427	2227
Moyenne	1440	941	778	1590

Le tableau 12 donne un aperçu du nombre de mots utilisés par les chefs d'établissements pour discuter les différentes dimensions de la recherche. On note alors que 1440 mots ont été utilisés pour les aspects concernant l'analyse des besoins et la faisabilité de l'APC dans la formation professionnelle. 941 mots pour les aspects liés à la conception et à la planification du programme. 778 mots en moyenne pour l'opérationnalisation du programme et la moyenne de 1590 mots pour le volet amélioration du programme. Ici également, on constate que les chefs d'établissements ont discuté plus longuement du volet amélioration du programme.

Tableau 13. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Directeurs

Type d'acteur \ Dimension	Analyse des besoins de faisabilité de l'APC	Conception et planification du programme	Opérationnalisation du programme	Amélioration du programme
Directeur 1	2330	1009	2784	1027
Directeur 2	2514	1483	1500	1627
Directeur 3	1386	4076	3615	979
Directeur 4	2851	558	1905	927
Directeur 5	1510	3604	1804	716
Moyenne	2118	2146	2321	1055

Pour la catégorie des directeurs, la moyenne de mots qu'on enregistre pour la dimension analyse des besoins et faisabilité de l'APC est de 2118 mots. La dimension conception et planification du programme a enregistré une moyenne de 2146 mots. Le troisième volet concernant l'opérationnalisation du programme, une moyenne de 2321 mots. Enfin, le volet amélioration du programme a enregistré une moyenne de 1055 mots. Tenant compte de ces données, on constate que les directeurs ont longuement commenté le volet opérationnalisation du programme.

Tableau 14. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Inspecteurs de Spécialité

Type d'acteur \ Dimension	Analyse des besoins de faisabilité de l'APC	Conception et planification du programme	Opérationnalisation du programme	Amélioration du programme
Inspecteur de spécialité 1	1265	1528	1535	1835
Inspecteur de spécialité 2	1450	1413	2557	1337
Inspecteur de spécialité 3	898	7230	1008	2433
Moyenne	1204	3390	1700	1868

Le tableau 14 donne un aperçu du nombre de mots utilisé par les Inspecteurs de spécialité pour discuter des différents aspects de la recherche. On note que 1204 mots ont été en moyenne utilisés pour la dimension 1; pour la dimension conception et planification 3390 mots; 1700 mots pour la dimension 3 et 1868 mots pour la dimension 4. En se basant sur ces données, on remarque que, contrairement aux directeurs qui ont beaucoup commenté le volet opérationnalisation, les inspecteurs de spécialité se sont focalisés sur le volet conception et planification du programme.

Tableau 15. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue : Catégorie des Coordonnateurs de Branches

Type d'acteur \ Dimension	Analyse des besoins de faisabilité de l'APC	Conception et planification du programme	Opérationnalisation du programme	Amélioration du programme
Coordonnateur de branche 1	1415	4489	1903	1852
Coordonnateur de branche 2	2953	2801	2057	2549
Coordonnateur de branche 3	1907	1522	1189	1931
Coordonnateur de branche 4	2150	2673	3511	2826
Coordonnateur de branche 5	2775	1886	2600	2137
Moyenne	2240	2674	2252	2259

Les données du tableau 15 montrent la configuration du nombre de mots utilisés par les coordonnateurs de branches pour discuter les dimensions de la recherche. Ainsi, 2240 mots sont été utilisés pour le volet analyse des besoins et la faisabilité de l'APC, 2674 mots pour la dimension conception et planification du programme, 2252 mots pour la dimension opérationnalisation du programme et 2259 mots pour le volet amélioration du programme. Les données montrent que tout comme les inspecteurs de spécialité, les coordonnateurs de branches se sont intéressés au volet conception et planification du programme.

Tableau 16. Nombre de mots par dimension du guide d'entrevue catégorie des Représentants de Conseil de gestion des Établissements (COJES)

Type d'acteur \ Dimension	Analyse des besoins de faisabilité de l'APC	Conception et planification du programme	Opérationnalisation du programme	Amélioration du programme
Représentant COJES 1	1614	3359	516	2220
Représentant COJES 2	1011	706	609	307
Moyenne	1312	2032	562	1263

Pour le tableau 16 qui concerne les représentants du conseil de gestion des établissements, on enregistre pour le premier volet une moyenne de 1312 mots. Pour le deuxième volet, on remarque une moyenne de 2032 mots. Quant au troisième volet, on constate une moyenne de 562 mots et le quatrième volet, on note une moyenne de 1263 mots. Dans ce tableau aussi, les représentants de COJES ont commenté un peu plus le volet conception et planification du programme. Si l'on compare avec les coordonnateurs de branches, la proportion est plus élevée dans le tableau 15.

4.7 Traitement des données de la recherche

4.7.1 L'enregistrement et la transcription des entretiens

Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite intégralement. Afin de ne pas changer la nature des données recueillies, celles-ci ont été retranscrites sans modification. Toutefois, pour la compréhension et une lecture facile, les citations présentées dans l'interprétation des résultats ont été légèrement retravaillées sans en changer le sens.

4.7.2 La transcription des entretiens

Les verbatim ont été rédigés dans l'ordre chronologique du déroulement des entretiens. Chaque texte a été rédigé en une semaine en moyenne. On a retranscrit textuellement les déclarations des participants tout en suivant l'ordre des questions et les dimensions du guide d'entrevue inspiré de Love (2004). Les entretiens ont d'abord été analysés en fonction des principaux thèmes de la recherche. Les réponses des participants font ressortir les arguments directement liés aux thèmes, les arguments complémentaires et

les propositions et recommandations. Les entretiens retranscrits comportent de 11 à 23 pages.

4.7.3 Les grilles d'analyse

Une grille d'analyse a servi pour la production des résultats. Elle a été construite en fonction des dimensions du guide d'entrevue de Love (2004). Les catégories, les codes et les sous-codes ont été construits en fonction de ces dimensions.

4.7.4 Le logiciel de codage

Le logiciel informatique d'analyse et de codification des contenus, QDA Miner dans sa version 4.1.33 de Provalis (2016) a été utilisé dans le cadre de cette recherche.

4.7.5 La codification

Miles et Huberman (2003) soulignent que de nombreuses informations proviennent de la collecte des données d'une recherche, aussi ces informations peuvent être difficiles à organiser tout en restant focalisé sur les objectifs de la recherche. Ils conseillent donc de se définir des balises d'analyse tout en restant ouvert à l'apparition de nouvelles informations. La codification est nécessaire pour organiser et classer les informations recueillies tout en conservant les liens qui existent entre les mots et les groupes de mots (Miles et Huberman, 2003). Pour ces auteurs, les codes sont :

[...] des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des « segments » de taille variable, mots, locutions, phrases ou paragraphe entiers connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique. Ils peuvent prendre la forme d'une étiquette catégorielle simple ou d'une étiquette plus complexe (par exemple, une métaphore). (Miles et Huberman, 2003, p. 112)

Il existe par ailleurs trois types de codes selon Miles et Huberman (2003). Les codes descriptifs qui servent à rendre compte d'un phénomène par un mot ou un groupe de mots. Les codes interprétatifs recherchent des liens qui ne sont pas immédiatement décelables ou repérables et les codes explicatifs qui ressortent des significations qui n'étaient pas prévues dans la collecte de données, mais qui apparaissent au fur et à mesure de l'analyse (Miles et Huberman, 2003, p. 113).

Dans cette recherche, on a considéré les codes descriptifs. Ils permettent d'analyser les perceptions des acteurs du système de formation professionnelle sur la mise de la réforme APC.

4.7.6 Les codes et les catégories préétablis

Miles et Huberman (2003) expliquant l'importance des codes, précisent que ceux-ci peuvent être définis à l'avance ou pendant la collecte de données. Toutefois, quel que soit le mode d'établissement de codes choisis, ceux-ci doivent faire référence à des concepts qui ont une seule signification. Ainsi, leur sens demeurera le même et sera partagé par tous les chercheurs qui interviennent sur la même étude pour faciliter le classement et l'organisation des données. On attribue généralement un mot à un code.

Les codes préétablis dans le cadre de cette étude ont été conçus avant la collecte de données en se basant sur les dimensions du guide d'entrevue de Love (2004).

Tableau 17. Les codes préétablis

Dimension du guide d'entrevue	Codes préétablis
L'analyse des besoins et la faisabilité de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire	<ul style="list-style-type: none"> • Enjeux de la formation professionnelle • Employabilité des jeunes • Qualification des jeunes • Qualité de la formation professionnelle • Besoin du système économique • Adéquation formation emploi • Pertinence de l'APC
La conception et la planification du programme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Préparation des acteurs <ul style="list-style-type: none"> • L'information des acteurs • La sensibilisation • La formation des acteurs 2. Préparation de l'environnement <ul style="list-style-type: none"> • Structure des établissements • Instance de gestion de l'approche dans le milieu • Partenariat avec le privé • Environnement juridique et institutionnel • Développement des programmes de formation

Dimension du guide d'entrevue	Codes préétablis
La conception et la planification du programme	<p>3. Actions à prévoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au plan institutionnel • Au plan humain • Au plan organisationnel et matériel • Au plan financier • Au plan technique
L'opérationnalisation du programme	<p>4. Actions menées dans le cadre du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs favorables à l'implantation • Attitude des acteurs vis-à-vis du programme • Actions menées depuis 2009 • Résultats enregistrés pour les cibles • Réponse aux besoins de l'économie • Niveaux d'adhésion des différents acteurs au programme • Pertinence des actions menées • Degré d'implantation • Similitude des actions menées avec les normes et standards internationaux en termes de l'APC

Dimension du guide d'entrevue	Codes préétablis
L'opérationnalisation du programme	<p>5. Faiblesse du programme par rapport au milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles à l'implantation ou facteurs de contre-performance • Facteurs défavorables à l'implantation • Adaptation possible pour une adéquation <p>6. Difficultés rencontrées pour la vulgarisation des actions planifiées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au niveau des acteurs • Au niveau matériel et organisationnel • Au niveau technique • Au niveau institutionnel • Au niveau financier
L'amélioration du programme	<p>7. Mécanismes de suivi et de régulation du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instance de suivi • Retombées notables • Forces et faiblesses dans le milieu (diagnostics) • Améliorations possibles • Moyens d'amélioration

4.7.7 La révision des codes

Miles et Huberman (2003, p 120) préviennent que les codes ne sont pas immuables, ils peuvent changer en cours d'études. Ils peuvent être soit modifiés soit retirés de la liste des codes. Ces auteurs conseillent dans le cas où le même code sert pour trop de segments, une définition de sous-codes. En effet, pendant la collecte des données, de nouveaux codes sont apparus et la chercheure a procédé à une fragmentation des codes de départ en sous-codes, cela dans le but de conserver le maximum d'informations utiles à l'analyse.

4.7.8 Les codes émergents

Dimension 1 : Analyse des besoins et faisabilité de l'APC

- Les conditions de réussite de l'APC

Dimension 2 : conception et planification

- Justification du choix de l'APC
- Motivation du choix de l'APC

Dimension 3 : opérationnalisation du programme

- Aucun nouveau code enregistré pour cette dimension.

Dimension 4 : Amélioration du programme

- Aucun nouveau code enregistré pour cette dimension.

4.8 La saturation des données

Lincoln et Guba (1985, cités par Miles et Huberman, 2003) suggèrent de mettre fin à la codification lorsque toutes les informations recueillies peuvent être classées dans un code et qu'aucune nouvelle information n'émerge plus des données. Cependant, Miles et Huberman (2003) précisent que c'est parfois difficile pour un chercheur de mettre fin à la collecte des données. En effet, Larouche (2011) citant (Miles et Huberman, 2003) souligne qu'une étude peut contenir un nombre important et diversifié d'informations. Il est donc parfois difficile de les faire correspondre à des objets définis à l'avance.

Dans la présente recherche, la saturation des données a été atteinte après 20 interviews.

Néanmoins, trois entrevues complémentaires ont été réalisées pour confirmer la

saturation. Au total, 23 entrevues semi-dirigées ont été réalisées dans le cadre de cette étude. À ce moment, il fut décidé d'arrêter la collecte des données.

4.9 La fiabilité du codage et la fiabilité inter-juges

Miles et Huberman (2003, p. 125) pensent qu'il est important que plusieurs chercheurs interviennent lors du codage pour échanger sur le sens des mots choisis pour la classification et l'organisation des données. Cela permet de raffiner les codes définis. La chercheure a sollicité la collaboration de deux autres chercheurs pour améliorer la définition des codes identifiés dans le cadre de cette étude.

4.10 L'analyse de contenu

Apparue aux États-Unis au début du 20^e siècle, l'analyse de contenu était utile pour repérer la récurrence d'un mot dans les quotidiens et journaux. Cela permettait de voir quel message les producteurs de ces journaux voulaient transmettre au public et également les effets que ce message produisait sur les lecteurs (Legendre, 2005). Il s'agit d'une technique de « recherche qualitative qui permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données écrites ou audiovisuelles reliées à cette réalité » (Legendre, 2005, p. 63).

L'Écuyer (1990) considère l'analyse de contenu comme un processus rigoureux dont l'objectif est de passer au travers d'informations de tous types. Elle se fait à partir de concepts ou de mots auxquels on associe des phrases ou des paragraphes selon leur sens ou signification. C'est un moyen efficace d'étudier de façon approfondie des informations dont le sens est caché. Van der Maren (1996) de son côté estime que même si le chercheur organise et donne un sens aux informations reçues, les participants à la recherche sont les détenteurs des faits. Selon Blanchet et Gotman (2007, p. 89, cités par Larouche, 2011), l'on peut attribuer à l'analyse de contenu une double fonction, soit celle de définir des concepts reliés aux objectifs de recherche qui serviront à produire les conclusions de l'étude et celle non moins importante de permettre le traitement de toute l'information colligée. Lors d'une recherche qualitative, l'analyse des données et la collecte se font progressivement et de façon combinée expliquent Miles et Huberman (2003). Selon ces auteurs, les opérations qui consistent à l'organisation, à la classification et à la vérification des informations recueillies sont concomitantes et

inséparables. C'est pourquoi ces actions doivent être menées au fur et à mesure de la collecte des données pour permettre une amélioration des informations recueillies.

Dans cette recherche, l'on a d'abord procédé à une analyse individuelle des entretiens. Cela a permis de ressortir les points de convergences et de divergences entre les différents entretiens et de les comparer à partir des composantes de l'analyse de l'implantation. L'analyse thématique a consisté à attribuer des concepts représentatifs de l'information recherchée à des phrases, mots ou paragraphes contenus dans les verbatim. Les thèmes sont en liens avec ceux du guide d'entrevue de Love (2004) défini au point 4.6.2. Les thèmes sont restés les mêmes d'un entretien à un autre (Blanchet et Gotman, 2007, cités par Larouche, 2011, p. 115). Plus précisément, les informations recueillies sont regroupées sous les catégories du guide de Love (2004) selon le sens.

4.11 Les critères de qualité des conclusions de la recherche

Miles et Huberman (2003) considèrent que la qualité des conclusions d'une recherche renvoie à plusieurs aspects : « l'objectivité ou la confirmabilité, la fiabilité, le sérieux ou l'auditabilité, la validité interne, la crédibilité ou l'authenticité et enfin la validité externe ou transférabilité ou intégration » (p. 502-505). Pour ces auteurs, chacun de ces aspects donne aux conclusions d'une étude sa valeur scientifique.

Pour déterminer ces aspects, certaines questions peuvent guider le chercheur. Malgré les polémiques qui existent dans le domaine de la crédibilisation du travail qualitatif en recherche, Miles et Huberman (2003, p 502) considèrent que :

Les études qualitatives se déroulent dans un monde social réel. Elles peuvent influencer la vie des personnes et il existe dans toute situation particulière un point de vue fondé de ce qui s'est passé (y compris de ce qui a été cru, interprété).

Ainsi, même si les recherches font l'objet de plusieurs critiques, les chercheurs dans le domaine sont toujours en quête de critères pertinents pour rendre plausibles les résultats de telles recherches (Howe et Eisenhart, 1990; William, 1986, cités par Miles et Huberman, 2003). Par conséquent, Miles et Huberman (2003) proposent un certain nombre de questions qui peuvent s'appliquer à un travail qualitatif pour en évaluer la qualité.

Au niveau de l'objectivité et la confirmabilité, il s'agit d'identifier les risques de biais qui peuvent compromettre les résultats et il s'agit pour le chercheur de ne pas prendre position. La fiabilité, le sérieux et l'auditabilité renvoient à la cohérence de la méthodologie utilisée. Pour les aspects de validité interne, de crédibilité et d'authenticité, il est important que les conclusions de la recherche renvoient au phénomène étudié. Quant à la validité externe, la transférabilité et l'intégration, il s'agit de savoir si les conclusions de l'étude sont généralisables.

Les différents risques de biais liés à l'analyse sont présentés au point 4.12.

La validité interne a été recherchée au travers de plusieurs éléments : la densité des données recueillies et leur capacité à répondre aux objectifs de la recherche.

La triangulation des données a été réalisée à trois niveaux : 1. entre les données issues de la recherche documentaire qui ont alimenté la problématique de l'étude et les données des entrevues semi-dirigées. 2. entre les données des participants d'une même sous-population. 3. entre les données recueillies auprès de participants de sous-populations différentes.

La fiabilité a été réalisée par la prise en considération de la diversité des acteurs sollicités pour cette étude qui a permis de recueillir des points de vue variés. Enfin, la convergence des données recueillies auprès des différents acteurs par dimension du guide d'entrevue.

4.12 Les différents risques de biais à considérer lors de l'analyse

Larouche (2011) citant Poupart et *al.* (1997) identifie trois risques de biais à prendre en compte lors de l'analyse de contenu : les biais relatifs au dispositif d'enquête, les biais associés à la relation intervieweur-interviewé, les biais rattachés au contexte de l'enquête. Dans cette recherche, nous considérons ces différents types de biais.

4.12.1 Les biais liés à la relation intervieweur-interviewé

La chercheure qui conduit cette recherche est en service dans une des structures rattachées au Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. La chercheure était aussi un membre de l'équipe de mise en œuvre de la réforme des programmes selon l'APC. Elle a été impliquée aux travaux jusqu'à son départ pour ses

études doctorales. Cela a été mentionné par certains répondants lors des entrevues. Par conséquent, la chercheure appartient aux groupes étudiés.

Cependant, Poupart (2003, cité par Larouche, 2011) considère que l'appartenance du chercheur au groupe étudié au lieu d'être un handicap peut représenter un avantage en ce sens que l'interviewé peut se sentir en sécurité pour répondre aux questions. Toutefois, Larouche (2011) rappelle que la familiarité du chercheur avec le groupe peut avoir une influence sur son impartialité.

Par conséquent, la chercheure a pris ses distances du groupe étudié en raison de l'étude en cours. Elle a rappelé aux répondants que son appartenance au groupe ne devrait pas avoir d'incidence sur leur facilité à répondre aux questions. Une discussion préalable avant le début de chaque interview a permis d'aplanir ces aspects.

4.12.2 Les biais rattachés au contexte de l'enquête

Il faut noter sur cet aspect que parler d'évaluation dans son contexte de travail et sur ces propres pratiques n'est pas une chose aisée. Il est donc fort possible que certains répondants interviewés aient donné des réponses correctes au plan politique. Il faut préciser que la réforme est un sujet très polémique au sein du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Certains acteurs voient son utilité et son opportunité, d'autres pas. La chercheure doit donc tenir compte de toutes ces tendances dans l'analyse.

4.12.3 Les biais relatifs au protocole d'entretien

On considère que les réponses ont été orientées étant donné que le guide d'entrevue a été prédéterminé sur la base des orientations du guide de Love (2004) concernant l'analyse de l'implantation. Les réponses des participants auraient sûrement été de nature différente si on leur avait demandé de se prononcer librement sur la mise en œuvre de la réforme sans guider les questions. Le guide d'entrevue ayant été adapté pour correspondre aux attentes de cette recherche, on a pu enregistrer des résultats différents que si on avait repris textuellement le guide de Love (2004).

4.13 L'analyse des données de la recherche

L'analyse des données de la recherche a été réalisée selon le plan d'analyse de contenu tel que défini par L'Écuyer (1990). Les différents aspects sont présentés dans cette section.

4.13.1 Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés

Dans cette recherche, l'importance de l'analyse de contenu telle que l'Écuyer (1990) l'appréhende a consisté à réaliser des lectures préalables des verbatim.

Suite à la collecte des données, on a procédé à la lecture des entrevues plusieurs fois, l'objectif étant de cerner les informations recueillies dans leur ensemble (L'Écuyer, 1990, p 259). On a attribué un code de couleur à des mots, des groupes de mots ou des paragraphes pour les associer à des concepts ayant un sens ou une signification identique. Ces premières lectures ont conduit à diviser les verbatim en des unités de sens. Van Kaam (1959, cité par L'Écuyer, 1990) appelle cela l'établissement d'une liste des énoncés. Ce travail a par ailleurs permis de saisir les liens qui existent entre les dimensions du guide de Love (2004) et les informations recueillies (L'Écuyer, 1990).

4.13.2 Choix et définition des unités de classification

Lors des entrevues, des données diversifiées ont été collectées. L'Écuyer (1990) conseille de procéder à la division des informations et de les faire correspondre à des unités significatives. L'Écuyer (1990) définit une unité de classification comme :

L'unité de classification correspond à tout mot, phrase, ou portion de phrase ayant comme trait commun de se profiler dans un même sens, peu importe la façon dont cela est dit et en référant au besoin, au contexte global ou général dans lequel l'énoncé est formulé. (L'Écuyer, 1990, pp. 262-263)

Elle ajoute qu'à ce niveau, l'on choisit les unités de classification en s'appuyant sur les objectifs de la recherche, le type d'unités à faire correspondre aux informations traitées. En fonction des thèmes présents dans les dimensions du guide d'entrevue et des objectifs de la recherche, l'on a fait correspondre les informations identifiées par les différents codes de couleurs aux dimensions du guide de Love (2004).

4.13.3 Processus de catégorisation et de classification

À cette étape, le contenu des verbatim a été classé selon les quatre dimensions qui constituent les catégories thématiques de cette recherche. Elles sont suggérées par le cadre d'analyse de Love (2004) concernant l'analyse de l'implantation d'un programme, notamment l'analyse des besoins et la faisabilité de l'APC dans la formation professionnelle, la conception et la planification du programme, l'opérationnalisation du programme et l'amélioration du programme (Brousselle *et al.*, 2011).

Selon Muchielli et Paillé (2008), la classification par thème représente le maillon essentiel de l'analyse de contenu. Elle facilite la correspondance des mots, des groupes de mots, phrases ou paragraphes identifiés dans les verbatim en des thèmes significatifs du contenu analysé en se basant sur l'orientation de la recherche.

Selon ces auteurs, « L'analyse thématique consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Muchielli et Paillé, 2008, p. 232). En somme, il s'agit d'avoir une vue d'ensemble sur les caractéristiques du phénomène étudié (Muchielli et Paillé, 2008).

L'Écuyer (1990) présente trois modèles ou sous étapes de catégorisation et de classification. Le modèle A ou modèle ouvert ne définissant pas de catégories à l'avance, celles-ci émergent en cours d'analyse. Dans le modèle B ou modèle fermé contrairement au modèle A, les catégories sont préalablement définies donc ne peuvent être changées. Enfin, dans le modèle C, certaines catégories sont définies alors que d'autres ne le sont pas. C'est d'ailleurs, ce qui confère plus de souplesse à ce modèle (L'Écuyer, 1990).

Dans cette analyse, le modèle mixte c'est-à-dire le modèle C a été privilégié, en ce sens qu'il existait des catégories de départ. Cependant la chercheure a opté pour la possibilité que d'autres catégories puissent émerger pendant l'analyse. En effet, en cours d'analyse, de nouvelles catégories ont fait surface et permis un regroupement plus affiné des résultats.

Par la suite, la troisième étape a consisté à l'analyse des données avec le logiciel QDA Miner.

4.13.4 Quantification et traitement statistique

Les éléments quantitatifs des entretiens ont été présentés dans les différents tableaux au point 4.3.1. Ces tableaux présentent le nombre de mots utilisés par les différentes catégories de personnes ressources interrogées dans cette recherche pour discuter les dimensions du guide d'entrevue.

4.13.5 Description scientifique (analyse quantitative et qualitative)

La description scientifique comporte deux éléments à la fois l'analyse quantitative et l'analyse qualitative de contenus. Giorgi (1975a, cité par L'Écuyer, 1990) précise que la description scientifique lors de l'analyse de contenu doit comporter ces deux aspects (quantitatifs et qualitatifs). Pour l'interprétation qualitative de chaque catégorie, le nombre de cas enregistré dans le logiciel QDA miner, c'est-à-dire le nombre de répondants concernés par cette catégorie, a été considéré.

4.13.6 Interprétation des résultats

Les résultats de cette recherche sont interprétés dans un but d'analyse. L'analyse de la perception des acteurs sur la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire permettra de porter un regard critique sur le déroulement de la réforme. Le chapitre suivant est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche.

5. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats des entrevues semi-dirigées. Dans cette partie, l'on retrouve les résultats sur l'analyse de la pertinence de l'APC en réponse aux enjeux de la formation professionnelle, sont également présentés les résultats sur la conception et la planification de la réforme, son opérationnalisation de même que les mécanismes de régulation de la réforme et les recommandations des participants. Les résultats sont présentés dans des tableaux dont l'interprétation est appuyée par les commentaires des participants.

En plus des catégories induites par la grille d'analyse de Love (2004), pour certaines dimensions, des sous-catégories ont été définies afin de ne pas omettre des sources d'information importantes nécessaires à l'analyse. Les catégories et les sous-catégories ainsi définies ont permis une analyse de la perception desdits participants. Sur l'analyse de la pertinence de l'APC en réponse aux besoins, les informations sont regroupées selon les sous-catégories ci-après : au niveau des jeunes, au niveau de l'économie et au niveau du système de formation. Pour la dimension qui traite de la conception et de la planification, les sous-catégories portant sur les motivations et les justifications du choix de l'APC ont émergé du traitement des données et les actions prévues au plan humain, financier, organisationnel, matériel, institutionnel et technique.

L'aspect qui aborde la mise en œuvre en termes d'opérationnalisation du programme, les sous-catégories de regroupement sont : les facteurs favorables et défavorables aux plans humains, matériels et organisationnels, techniques, financiers et institutionnels.

Enfin pour la dimension portant sur les mécanismes de régulation, les sous-catégories traitent des mécanismes de régulation et présentent les moyens d'amélioration au plan humain, matériel et organisationnel, technique, institutionnel et financier.

Comme mentionné au point 4.5.1.3, le logiciel QDA Miner a servi à analyser les discours des participants. Cet outil d'analyse a permis de repérer les différentes unités de sens correspondant aux catégories définies par la grille d'analyse de Love (2004) en l'occurrence : 1. l'analyse et la faisabilité de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire, 2. la conception et la planification du programme, 3. l'opérationnalisation du programme et 4. l'amélioration du programme. Ces éléments sont présentés ci-après :

5.1 L’analyse de la pertinence de l’APC dans la formation professionnelle en Côte d’Ivoire

Pour cette catégorie, les participants se sont prononcés sur la pertinence de l’APC au regard des enjeux de la formation professionnelle.

Le tableau 18 ci-dessous présente le résumé des résultats concernant la perception des acteurs sur cette dimension. Les points de vue des participants sur ces différents aspects sont regroupés en trois sous-catégories : au niveau de l’économie, au niveau des jeunes et au niveau du système de formation.

Tableau 18. Résultats sur la pertinence de l'APC en réponse aux enjeux de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Analyse des besoins et faisabilité de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire	Enjeux de la formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Par rapport à l'économie <ul style="list-style-type: none"> • Produire une main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises • Structurer le tissu socio-économique pour une meilleure analyse des besoins • Mettre en place un système de formation qui répond aux besoins des entreprises • Arriver à une adéquation formation-emploi ➤ Par rapport aux jeunes <ul style="list-style-type: none"> • Prodiger une formation de qualité aux jeunes • Donner une qualification attendue par les entreprises • Favoriser l'employabilité des jeunes et réduire le chômage ➤ Par rapport au système de formation <ul style="list-style-type: none"> • Restructurer le système de formation professionnelle • Rapprocher l'école de l'entreprise • Diversifier l'offre de formation

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Analyse des besoins et faisabilité de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire	Pertinence de l'APC à répondre aux enjeux de la formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Par rapport à l'économie <ul style="list-style-type: none"> • Permettre une réponse adéquate aux besoins de l'économie • Développer une adéquation formation-emploi • Permettre de structurer le secteur économique en branches professionnelles • Améliorer le transfert des compétences en entreprise • Favoriser la mise en place d'un cadre d'alternance école-entreprise • Favoriser le renforcement du partenariat école-entreprise ➤ Par rapport aux jeunes <ul style="list-style-type: none"> • Donner une qualification conforme aux attentes du milieu du travail • Privilégier l'acquisition des compétences et leur transfert • Favoriser l'apprentissage en situation réelle de travail • Favoriser l'insertion des jeunes dans le tissu socio-économique ➤ Par rapport au système de formation <ul style="list-style-type: none"> • Restructurer les plateaux techniques des établissements pour les rendre similaires à ceux des entreprises • Réaliser la réingénierie des programmes de formation en lien avec les attentes de l'économie • Mettre en place un cadre de formation continue des enseignants en entreprise • Favoriser l'intervention du secteur productif et de la société civile dans la formation • Redynamiser le système de formation professionnelle

Les participants ont livré leur point de vue sur les enjeux de la formation professionnelle ainsi que sur la pertinence de l'APC à répondre à ces enjeux. Cependant, avant de le faire, ils ont dégagé des constats qui mettent en lumière l'état des lieux du système de formation dressé dans la problématique de l'étude.

5.1.1 Constats des participants à la recherche

Les constats sont regroupés en trois sous-catégories notamment au niveau de l'économie, des jeunes et du système de formation.

5.1.1.1 Au niveau de l'économie

Plusieurs participants ont manifesté leur intérêt à commenter les insuffisances constatées tant au niveau de l'économie qu'au niveau des jeunes et du système de formation qui forme ces jeunes. Ainsi, sept cas ont mis en exergue les insuffisances du système économique. Ils font ressortir le déficit de communication entre le secteur privé et celui de la formation dans la mise en place des filières et des programmes.

Le problème technique fondamental, c'est qu'il y a eu un grand fossé, un décalage clair et net entre le secteur privé et nos structures de formation. (Chef d'établissement 3, L. 13-14, p. 3)

Ceux-ci pensent également que ce déficit de communication s'explique par l'inexistence de partenariat entre le secteur privé et celui de la formation. Ce manque de communication a provoqué une rupture entre ces deux entités, ce qui a provoqué un manque de cohérence entre les formations délivrées et les besoins.

Depuis les différentes crises que la Côte d'Ivoire a connues, malheureusement, nous avons rompu avec le monde professionnel, nous avons fait une formation qui ne peut pas réellement s'adapter aux préoccupations économiques. (Coordonnateur de branche 1, L. 12-13; L. 16-17, p. 2)

Aussi, les participants précisent que les programmes de formation sont rédigés en vase clos sans une analyse des besoins en lien avec les attentes du marché du travail. Il ressort alors que l'éloignement de l'école a produit d'une part des vacances de postes sur le marché du travail et d'autre part, des formations délivrées qui ne sont pas demandées par le marché du travail.

Aujourd'hui le secteur privé dans son ensemble décrie un peu le système de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire parce qu'il y a un besoin de personnel,

mais il n'arrive pas à satisfaire ce besoin-là. Le secteur privé dans son ensemble, le patronat, les chambres consulaires, tout le monde se plaint, les entreprises se plaignent parce qu'elles n'ont pas le personnel adéquat, il y a une inadéquation entre la formation et emploi. (Coordonnateur de branche 5, L. 28-33, p. 1)

Les participants pensent que cela est dû aux besoins spécifiques des entreprises actuelles c'est-à-dire que la formation n'est pas adaptée aux attentes. Il y a beaucoup d'aspects théoriques, mais cette théorie n'est pas mise en lien avec la pratique en entreprise, ce qui provoque une inadéquation entre les formations et les emplois disponibles. Du côté du système de formation, les participants estiment que le secteur privé éprouve des difficultés à exprimer ses attentes et ses besoins, d'où cette inadéquation. Par ailleurs, cette inadéquation entre la formation et les emplois disponibles a pour conséquence l'existence de postes inoccupés dans le secteur privé et le chômage des jeunes diplômés dont les qualifications ne correspondent pas aux postes disponibles.

Nous nous sommes rendu compte que nous avons beaucoup de chômeurs dans un certain nombre de secteurs, mais quand on regarde au niveau des entreprises pour les mêmes secteurs, on constate qu'il y a quand même des besoins en personnel. (Inspecteur de spécialité 1, L. 28-30, p. 1; L. 1, p. 2)

Pour appuyer la même idée, un autre participant constate l'impuissance du système économique à présenter ses attentes en termes de qualification et de demande en main-d'œuvre.

Il se trouve qu'actuellement, notre système économique n'est pas toujours à même d'exprimer les besoins en compétences dont il a besoin pour faire fonctionner efficacement les entreprises. (Inspecteur de spécialité 2, L. 25-27, p. 3)

Cette analyse des répondants révèle que la formation professionnelle n'est pas en conformité avec les demandes du monde économique. Elle est souvent déclarée trop théorique et insuffisamment tournée vers les outils utilisés dans les entreprises. Les participants mentionnent qu'elle a besoin d'être complétée parce que sur les différents sites de formation, la faiblesse des moyens disponibles ne permet pas la diffusion de certains modules de formation.

Cette formation a besoin d'être complétée, il y a beaucoup de modules que nous ne donnons pas. Ces modules ne peuvent être donnés que sur des chantiers ou sur des ouvrages réalisés par des entreprises. Alors, cette formation doit être obligatoirement accompagnée d'un stage dans des entreprises qui ont une certaine capacité de production pour que le stagiaire puisse mieux apprendre. (Chef d'établissement 1, L. 19-24, p. 2)

Pour expliquer la nécessité du stage, les répondants soulignent que certains modules de formations techniques et pratiques qui nécessitent la maîtrise ou l'utilisation de machines ne peuvent être dispensés que sur des chantiers ou sur des ouvrages réalisés par les entreprises. Ils avancent qu'il est primordial d'accompagner la formation théorique d'un stage dans les entreprises qui ont une certaine capacité de production. Le stagiaire sera ainsi selon les participants mis en situation optimale d'apprentissage et pourra ainsi se familiariser avec les outils de production de son domaine.

Les participants déplorent toutefois que ces aspects de contact avec les entreprises pour la formation des jeunes manquent cruellement. Pour appuyer cela, certains participants font ressortir la difficulté à communiquer avec le secteur privé. Ils pensent que cette difficulté est due au fait que le tissu économique n'est pas organisé afin de donner un aperçu et des informations pertinentes sur les attentes des différents secteurs d'activités en matière de besoins en formation et en matière de main-d'œuvre qualifiée.

Nous avons constaté aussi que le tissu économique n'est pas organisé, lorsque vous voulez faire une formation et que vous avez besoin d'informations, au niveau du secteur privé, vous n'avez pas de personne ressource qui puisse vous donner les véritables informations dont vous avez besoin. (Inspecteur de spécialité 1, L. 13-16, p. 2)

Les participants expliquent que le secteur privé ne disposant pas de personnes ressources à même de répondre aux questions du monde de la formation, il se retrouve donc dans l'incapacité de livrer les messages des différentes entités qui le composent en termes de besoins en main-d'œuvre. Ils insistent sur le fait que sans informations de la part du secteur privé, les formations sont organisées sans tenir compte des attentes du monde professionnel. Cet état de choses influence fortement la qualification des jeunes, leur employabilité et leur insertion dans le tissu socio-économique.

5.1.1.2 Au niveau des jeunes

Quinze personnes ont abordé l'inadéquation formation-emploi à l'endroit des jeunes. Ces participants évoquent le fait que les entreprises en Côte d'Ivoire se plaignent du manque de compétence des jeunes, lorsque ceux-ci sont admis en emploi. Ils relèvent que :

Les entreprises au niveau du secteur privé se sont plaintes effectivement du manque de compétences des jeunes, lorsque les jeunes vont en entreprise et qu'on

leur donne des activités, on constate qu'ils n'ont aucune notion de ce qui se fait en entreprise et c'est difficile. (Coordonnateur de branche 4, L. 9-12, p. 2)

Les répondants regrettent également le manque de compétences des jeunes qui ont du mal à occuper un poste de travail même en étant détenteur de diplômes.

Concrètement, nos enfants formés ne rentrent pas dans le moule de l'entreprise. (Chef d'établissement 3, L. 30-31, p. 1)

Par ailleurs, ils déplorent que le système éducatif propose au monde du travail des profils qui ne correspondent pas à leurs besoins. En somme, des jeunes formés sont en quête d'emploi, mais malheureusement, les diplômes en leur possession ne correspondent pas selon les participants, à des besoins exprimés par les entreprises.

[...] le système éducatif met des jeunes formés à la disposition du monde économique, il se trouve que ceux-là, leur profil ne correspond pas toujours aux besoins de compétences qui sont exprimés dans les entreprises. (Coordonnateur Branche 1, L. 18-21, p. 2)

C'est pourquoi, les répondants ont tenu à mentionner que cet état de fait conduit les jeunes à rechercher leur insertion dans le secteur informel, souvent dans des activités sans aucun lien avec le diplôme en leur possession.

Quand, ils trouvent un emploi, c'est souvent dans le secteur informel où ils sont soit en sous-emploi, soit, ils exercent dans un secteur où ils n'ont pas été qualifiés. (Inspecteur de spécialité 2, L. 2- 4, p. 2)

Les participants constatent par ailleurs que la majorité des jeunes ivoiriens, malgré leur niveau d'instruction, sont au chômage en raison du manque de correspondance entre les formations et les attentes du monde de l'emploi.

Malheureusement, nous constatons que beaucoup de nos jeunes sont au chômage, pas parce qu'ils ne sont pas allés à l'école, mais parce qu'ils ont eu des formations inadéquates [...] Aujourd'hui, nous avons des jeunes qui ont un bon niveau, on va dire que la jeunesse ivoirienne à une certaine majorité est titulaire d'un bac+2, malheureusement cette même jeunesse à 80% est au chômage. (Coordonnateur de branche 4, L. 18-20; L. 22-24, p. 4)

En définitive, les participants constatent que le décalage entre la formation et l'emploi est ressenti fortement, d'une part, par les jeunes qui sortent du système de formation du

fait de leur statut de chômeurs et, d'autre part, par les entreprises qui sont en quête de main-d'œuvre qualifiée sans pouvoir satisfaire cette quête.

Le constat c'est que d'une part le système produit des jeunes gens qui ont du mal à trouver du travail et en même temps en face d'eux les entreprises ont du mal à trouver les compétences qu'ils attendent. Donc voici un système qui produit des jeunes gens qui ont du mal à trouver du travail et les offres d'emplois qui ont du mal à trouver les compétences nécessaires. (Directeur 1, L. 31-35, p. 1)

Les entreprises cherchent des compétences. Il y a des jeunes gens qui sont diplômés dans ce même secteur qui ne trouve pas de boulot, un paradoxe. L'entreprise cherche des compétences et justement dans ce même secteur beaucoup de jeunes diplômés sont au chômage. (Directeur 2, L. 35-38, p. 1)

Dans leur analyse, les répondants constatent également que l'insertion des jeunes dans le tissu économique est mise à mal par l'état général du système de formation professionnelle, des établissements, des programmes qui sont dépassés. Le point suivant aborde les constats des participants sur le système de formation dans son ensemble.

5.1.1.3 Au niveau du système de formation

Les participants ont été nombreux à livrer leur point de vue sur l'état général du système de formation. Cela montre l'importance de la question pour eux. Ainsi, vingt-deux personnes se sont prononcées sur l'état général du système de formation qui ne permet pas d'atteindre les niveaux de qualification attendus.

Pour les répondants, bien que le système de formation ait été hérité du colonisateur, le problème fondamental qui s'est posé a été le manque d'entretien et de renouvellement des équipements et des centres. Ils expliquent que ceux-ci sont restés pendant longtemps loin de la réalité de l'économie alors que cette dernière a évolué et, qu'avec cette évolution, les plateaux techniques dans les établissements ne répondaient plus aux exigences d'une formation de qualité.

Les participants malgré le constat décevant soulignent quand même que les établissements de formation professionnelle, dans les années qui ont suivi leur mise en place après les indépendances, fonctionnaient comme le préconise l'APC. Il existait un partenariat avec les entreprises qui s'impliquaient dans les formations.

C'est vrai que c'est un système que nous avons hérité du colonisateur, mais les besoins de formation provenaient des entreprises. Donc à ce moment-là, il y avait une collaboration franche entre le secteur de l'éducation et le monde économique,

c'est pour cela que je dis que l'A.P.C. existait déjà à ce moment. Le monde industriel était demandé pour la conception des programmes, après analyse des besoins, pendant la formation, pendant les évaluations et, jusqu'à l'insertion. (Coordonnateur de branche 1, L. 5-11, p. 2)

Pour les participants à cette recherche, ces établissements disposaient d'ateliers équipés eu égard au fait que le pays avait besoin de construire son économie pour accélérer son développement. Ils insistent sur le partenariat avec le secteur privé qui existait, mais, au fil des années, il y eut un écart entre les équipements utilisés dans les entreprises et ceux qui sont disponibles dans les écoles.

Les plateaux techniques qui sont dans les écoles techniques ne correspondent plus du tout aux plateaux techniques actuels des entreprises, et il y a nécessité vraiment de réviser nous-mêmes notre mode de formation afin d'adapter la formation aux besoins. (Coordonnateur branche 1, L. 29-32, p. 2)

En plus de la vétusté des équipements de formation soulignée par les répondants, ils mentionnent le manque d'actualisation des programmes de formation qui a conduit le système à ne plus être conforme aux besoins actuels de l'économie.

Il faut dire que les équipements sont désuets, les programmes sont dépassés et il y a de nouvelles filières de formation à ouvrir. (Chef d'établissement 1, L. 9-10, p. 2)

Pour les participants, non seulement les programmes de formation ne sont plus appropriés, mais ils ajoutent que la formation des enseignants révèle des insuffisances. Ceux-ci bénéficient d'une formation pédagogique initiale, mais ne font pas de stage pratique dans les entreprises concernées par leur domaine d'enseignement.

L'outil de formation n'est pas approprié, et il y a aussi un problème du côté des enseignants. Nos enseignants, pour la plupart, sont sortis de l'école, eux-mêmes n'ont pas travaillé, donc n'ont pas pratiqué le métier. Ils ont fait un séjour de formation pédagogique et après ils se retrouvent dans une salle de classe. À ce niveau, il y a un sérieux problème, car il n'y a pas eu de contact entre la pratique du métier et l'enseignant. (Directeur 3, L. 8-12, p. 3)

Toujours dans le même ordre d'idées, ils constatent que :

[...] aujourd'hui les programmes que nous avons sont quelque peu dépassés, l'équipement qu'il y a dans les établissements est obsolescent, les formateurs eux-mêmes ont quelques problèmes parce que le perfectionnement, la formation continue ne sont pas forcément systématisés. Au niveau même de l'encadrement, il y a des enseignants qui sont sortis de leur formation pédagogique depuis des

années et qui n'ont jamais reçu d'inspecteurs dans leurs classes. Tout cela fait que la formation est un peu en déliquescence. (Enseignant 1, L. 7-15, p. 3)

[...] les établissements que nous avons sont dans un état de délabrement avancé, les équipements sont obsolètes, les programmes n'ont pas été révisés depuis plus de 30 ans, tout cela concourt à rendre inefficace la formation professionnelle. (Inspecteur de spécialité 2, L. 7-10, p. 2)

Pour finir, les répondants pensent que la gestion actuelle des établissements ne permet pas leur autonomie, encore moins l'implication du secteur privé aux activités. Ils précisent que cette gestion des établissements de formation professionnelle est fortement influencée par l'État :

[...] il y a une trop grande ingérence de l'administration publique, du ministère qui a une main mise sur la gestion des établissements. (Enseignant 1, L. 6-8, p. 5)

En conclusion, l'analyse des participants sur l'état général du système de formation montre plusieurs insuffisances. Ces insuffisances concernent non seulement les centres de formation, les diplômes mais aussi la formation initiale et continue des enseignants.

En résumant ces aspects, les participants mentionnent que les diplômes proposés ne correspondent plus aux attentes du milieu productif en termes de demande, mais aussi en termes de compétence de travail. Les centres de formation précisent-ils sont également dans l'impossibilité d'assurer une formation de qualité sans équipements et sans contenus de formation en lien avec l'évolution des emplois. Par ailleurs, les participants ajoutent que la gestion des centres par l'État pose un problème qui ne facilite pas les échanges avec le secteur productif.

Après les commentaires sur les dysfonctionnements constatés dans l'ensemble du dispositif, les participants ont livré leur perception en ce qui concerne les enjeux de la FP.

5.1.2 Enjeux de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire

Ces enjeux sont regroupés également en trois sous-catégories notamment : les aspects économiques, les jeunes et le système de formation professionnelle.

5.1.2.1 Au niveau de l'économie

Pour les répondants à cette recherche, le système de formation professionnelle a le devoir de résoudre le problème de l'inadéquation formation-emploi afin de donner aux jeunes la chance de s'insérer durablement dans la société. Ainsi, dix-sept personnes pensent qu'il faut proposer au milieu professionnel une main-d'œuvre qualifiée à la sortie des établissements parce ils pensent qu'actuellement le niveau de qualification des jeunes est questionné par les entreprises. Deux personnes estiment qu'il est primordial de restructurer le système économique pour donner un bon aperçu du milieu et de ses besoins.

[...] les enjeux majeurs de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire, aujourd'hui se situent au niveau de l'adéquation formation-emploi. Les formations traditionnelles sont pour la plupart aujourd'hui dépassées, pour preuve, quand souvent j'accompagne les étudiants par rapport aux recherches d'emploi, au placement en stage, il y a vraiment beaucoup de difficultés d'inadéquation de la formation par rapport à l'emploi. (Chef d'établissement 3, L. 21-26, p. 1)

[...] l'enjeu du système de formation professionnelle en Côte d'Ivoire actuellement est de produire des formés qui sont acceptés, qui répondent aux besoins du milieu productif c'est-à-dire une véritable adéquation entre les formés et l'offre d'emploi. (Directeur 1, L. 25-27, p. 1)

[...] c'est le fait que la formation professionnelle doit répondre aux besoins des entreprises pour que nos formés puissent s'insérer durablement. C'est cela en fait notre enjeu. (Directeur 5, L. 23-26, p. 1)

Les répondants s'accordent pour dire que le rôle de la formation professionnelle consiste à proposer un dispositif de formation qui répond aux attentes du secteur privé à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Cela est présenté en ces termes :

Faire en sorte enfin que le milieu professionnel soit satisfait de ceux que nous mettons à leur disposition parce qu'effectivement, nous pouvons former les gens, on peut espérer qu'ils puissent s'intégrer, mais pour qu'ils puissent s'intégrer, pour qu'ils soient utiles à l'économie, il faut qu'ils puissent répondre aux besoins de ces entreprises-là. (Enseignant 1, L. 3-7, p. 2)

Aujourd'hui, il s'agit de mettre en place un système qui puisse répondre véritablement aux besoins du secteur productif. (Inspecteur de spécialité 1, L. 3-4, p. 2)

Le principal enjeu c'est de faire en sorte que la formation puisse répondre aux besoins de l'économie, notamment aux besoins des entreprises. (Enseignant 3, L. 1-3, p. 2)

En plus, les participants font mention de la nécessité de la structuration du secteur économique. En aidant le secteur privé à se structurer et les différents secteurs professionnels à se perfectionner, il sera plus aisé d'identifier leurs besoins. En même temps, ils ajoutent que chaque secteur pourra rendre disponibles toutes les données liées à l'emploi, à la qualification et aux compétences visées. Pour eux, c'est à partir de cette lisibilité venant de l'entreprise que les formations seront mises en place, ceci en s'appuyant sur les demandes du secteur.

[...] la première des choses, il faut structurer le secteur productif, d'ailleurs c'est dans cette démarche que nous avons appuyé le secteur productif pour les structurer en branches et mettre en place les comités de branches pour une meilleure lisibilité du secteur. (Inspecteur de spécialité 1, L. 17-19, p. 2)

Nous avons le devoir de s'entraider en structurant l'économie en branches professionnelles, lesquelles branches professionnelles, si elles sont bien structurées et bien comprises, vont permettre à un secteur donné de pouvoir rendre disponible tout ce qu'il y a comme informations sur ce secteur. (Inspecteur de spécialité 2, L. 27-31, p. 3)

Pour les participants, les enjeux au niveau de l'économie sont nombreux et variés, mais l'essentiel passe par une redéfinition des secteurs d'activités et la réorganisation des entreprises en branches professionnelles. Ainsi, ils pensent que la formation professionnelle pourra donner aux jeunes des qualifications variées et polyvalentes, ce qui aboutira selon eux à plus d'ouverture et de possibilités d'intégration. La question de la qualification et de l'insertion professionnelle des jeunes a aussi été présentée comme un enjeu au niveau des jeunes. Le point suivant en fait état.

5.1.2.2 Au niveau des jeunes

Pour les répondants, une formation de qualité permet aux jeunes de s'insérer dans la vie active, de s'adapter aux exigences des emplois, de développer une certaine polyvalence. Ainsi, cinq cas ont commenté l'importance de participer à l'insertion professionnelle des jeunes. Pour ceux-ci, c'est un enjeu majeur parce que cela contribue au développement du pays. L'émergence de la Côte d'Ivoire ne peut se faire selon les participants sans des ressources humaines qualifiées qui occupent les postes disponibles.

C'est de répondre aux exigences de la croissance économique et des innovations technologiques par des ressources humaines qualifiées. Et c'est aussi assurer l'insertion durable des diplômés par des programmes de formation polyvalents, structurés autour des réalités socio-économiques. Et ensuite, l'enjeu pour nous,

c'est offrir des solutions durables au chômage des jeunes diplômés, aux déscolarisés et aux sans qualification. (Inspecteur de spécialité 3, L. 34-39, p. 1)

[...] notre mission c'est de les aguerrir à la qualification des métiers, mais faire en sorte, qu'ils puissent rentabiliser la formation qu'ils ont, monnayer la qualification qu'ils ont au niveau du milieu du travail [...] C'est de faire en sorte que ceux qui sont formés puissent véritablement trouver du travail [...] C'est d'améliorer l'employabilité des jeunes. (Enseignant 1, L. 31-34, p. 1)

Pour les répondants, l'employabilité des jeunes représente un enjeu majeur. Mais, ils soulignent que rendre les jeunes compétents aux yeux des entreprises exige la mise à niveau du système de formation lui-même. Dépeint dans les constats comme étant en état de délabrement avancé et n'offrant pas de réelles possibilités de qualifications pour les jeunes, la restructuration du système de formation fait également partie des enjeux de la formation professionnelle.

5.1.2.3 Au niveau du système de formation

Sur cet aspect, quinze répondants sont d'avis qu'il est important de restructurer le dispositif de formation afin qu'il réponde au mieux aux besoins du milieu productif par son œuvre de formation. En premier lieu, ils abordent l'importance de recadrer le dispositif et la formation des enseignants qui constituent également un enjeu au niveau du système.

[...] Il suffit de recadrer le dispositif de formation pour qu'il réponde au mieux aux besoins du milieu productif bien entendu en impliquant cette fois-ci le milieu productif à l'œuvre de formation. (Directeur 1, L. 9-11, p. 2)

[...] au niveau de l'organisation du système, d'abord, je pense que les programmes doivent être réadaptés à la nouvelle méthode qu'est l'APC¹⁰, ensuite, les enseignants que nous sommes, avons eu une formation initiale basée sur l'APO¹¹ donc certainement des séminaires de remise à niveau seraient quand même bienvenus. (Enseignant 5, L. 14- 17, p. 2)

Pour les participants, la restructuration passe effectivement par le renouvellement des programmes, les offres de formation et la production de nouveaux outils didactiques. Il est aussi nécessaire selon eux de réhabiliter les structures de formation. Ils espèrent également un accroissement de l'accès à la formation professionnelle, une diversification de l'offre de formation ainsi que la correspondance de cette offre aux besoins de l'économie.

¹⁰ APC : Approche par compétences.

¹¹ APO : Approche par les objectifs.

Je pense qu'il serait intéressant qu'un accent soit mis sur les outils didactiques de formation, les équipements, les infrastructures pour qu'on espère avoir véritablement une formation professionnelle efficiente. (Enseignant 1, L. 15-17, p. 3)

[...] une des solutions c'est de faire en sorte que lors de la conception des programmes on associe les entreprises qui sont les demandeurs des produits de la formation. Ainsi, les programmes seront en lien avec leur besoin. (Enseignant 3, L. 9-12, p. 2)

Les participants pensent également que la restructuration du système de formation passe par des changements dans le mode de gestion des établissements. Ils considèrent que les professionnels doivent être sollicités dans cette gestion afin de susciter leur intérêt pour ce qui se passe dans le domaine de la formation.

[...] réorganiser la gestion des structures de formation avec dans chaque école, un comité de gestion composé des responsables du ministère, des responsables du milieu productif. À l'échelle régionale ou nationale, que nous ayons ce genre d'entité qui pilote le système sur le plan régional et même au niveau national, qu'on ait l'implication du milieu productif dans les organes de décisions, d'orientation du ministère. (Directeur 1, L. 22-26, p. 3)

[...] Les établissements doivent avoir une certaine autonomie de fonctionnement, de gestion. Qu'ils aient un partenariat fort avec le monde professionnel et qu'avec le monde professionnel, les établissements puissent se prendre en charge pour gérer. (Enseignant 1, L 2-5, p. 5)

Les répondants précisent qu'ils sont conscients des défis à relever au niveau des enjeux pour arriver à une mise à niveau acceptable du système de formation professionnelle. Ils estiment que les enjeux sont importants tant au niveau de l'économie que du système de formation lui-même et également au niveau des jeunes. Cependant, pour eux, ce système-là pourra répondre effectivement aux préoccupations par une implication effective du milieu productif à la démarche de formation.

[...] il faut que les professionnels du secteur privé puissent intervenir de façon régulière dans nos structures de formation. (Chef d'établissement 3, L. 21-22, p. 2)

[...] nous pensons que ce système-là pourra répondre effectivement à nos préoccupations, nous les entreprises, si nous sommes des acteurs partie prenante effectivement de la formation. Nous sommes consultés sur les besoins de compétences et dans la manière dont la démarche est mise en œuvre. (Coordonnateur de Branche 4, L. 21-24, p. 2)

Les participants à la recherche ajoutent que, pour que les professionnels puissent être partie prenante de la formation, il est primordial d'établir un partenariat franc, clair et

véritablement crédible avec le milieu professionnel. Ils estiment également que la restructuration du système de formation passe par la mise en place d'un mécanisme de stage. Ainsi, les jeunes, au cours de leur formation, pourront être en contact avec le métier pour lequel ils sont formés. Ils soulignent qu'il ne faut pas seulement baser la formation sur la délivrance ou l'obtention d'un diplôme, mais qu'il faut arrimer cette formation à un savoir-faire. De ce fait, disent-ils l'élève finira sa formation en ayant une connaissance des tâches qu'il va accomplir dans la vie professionnelle. C'est pour cela que les participants saluent l'arrivée de la réforme. Selon eux, c'est une initiative qui favorise le dialogue entre le secteur privé et le monde de la formation, ce qu'ils soulignent en ces termes :

[...] la réforme que nous avons entamée est quelque chose de fondamental. C'est pour cela aussi que nous pensons que l'implantation de l'APC pourrait nous aider davantage à répondre à ces enjeux-là par le partenariat avec le secteur privé. (Enseignant 1, L. 8-11, p. 2)

[...] c'est ce qui a fait penser à une réforme véritable de la formation professionnelle pour tenir compte des réalités, pour faire participer tous les acteurs qui sont essentiels, pour que justement on puisse arriver à une réforme complète qui va faire intervenir [...] le monde de l'éducation dans son ensemble, qui va faire intervenir le secteur productif et qui va faire aussi intervenir [...] la société civile. (Inspecteur de spécialité 3, L. 16-21, p. 2)

Aujourd'hui, nous sommes heureux que le ministère puisse entamer cette nouvelle démarche pour former; pas seulement, dans le cadre de la formation, mais pour former effectivement selon les besoins du secteur professionnel. (Coordonnateur de branche 4, L. 15-18, p. 2)

En résumé, les participants considèrent que cette réforme est la bienvenue et elle prend en compte la mise à niveau du dispositif de formation dans son ensemble, la formation des formateurs, le rééquipement des structures de formation pour faire correspondre les équipements à ceux utilisés dans les entreprises. L'APC est l'approche pédagogique utilisée dans le cadre de la réforme. C'est pourquoi les participants ont été invités à se prononcer également sur sa pertinence à répondre aux enjeux de la formation professionnelle identifiés par ceux-ci.

5.1.3 Pertinence de l'APC par rapport aux enjeux de la formation professionnelle

La pertinence de l'APC en réponse aux enjeux du système de formation professionnelle constitue une question importante. Les participants justifient ce choix par le fait que les dirigeants se sont certainement rendu compte que l'approche par objectifs a atteint ses

limites. Ils soulignent que cette approche est pertinente au regard de toutes les préoccupations déjà énoncées. Ces raisons sont également organisées selon trois sous-catégories : au niveau du système de formation, des jeunes et de l'économie.

5.1.3.1 Au niveau du système de formation

Pour les participants, l'APC va favoriser la restructuration du dispositif de formation, la réhabilitation et le rééquipement des centres, la réingénierie des programmes de formation et leur diversification, la formation continue des enseignants en entreprise, l'intervention du secteur productif dans la formation, et vice-versa, et enfin la redynamisation du système de formation. Dix-neuf répondants pensent que l'APC est une approche pertinente pour répondre aux enjeux qu'ils ont identifiés. Pour eux, il faut restructurer le système de formation en s'appuyant sur le modèle proposé par l'APC.

Oui, l'APC va répondre aux besoins du système de formation, c'est-à-dire le rééquipement des établissements, la formation des formateurs, la réhabilitation des établissements et le suivi d'un stage de fin de formation obligatoire pour les apprenants. Aussi la mise à niveau des formateurs va se faire régulièrement. (Chef d'établissement 1, L. 17-21, p. 3)

Mais aussi les participants sont convaincus que si cette approche est bien appréhendée par les acteurs du système de formation, elle aboutira au renouvellement des différentes composantes du système de formation professionnelle :

Si l'APC est perçue et bien comprise, cela permettra à l'administration d'avoir un dispositif de formation efficace pour pratiquer la formation professionnelle. Deuxièmement, au niveau de la méthode pédagogique, dans les classes, si les enseignants épousent l'APC, cela permettra de faire passer les compétences, dans le cadre d'une situation d'apprentissage relativement concrète et cela permettra à l'élève de ne pas être dépayssé une fois en entreprise. (Inspecteur de spécialité 2, L. 21-27, p. 4)

Par ailleurs, les répondants considèrent que l'APC est un cheminement rationnel qui tente d'améliorer la qualification, depuis l'analyse des besoins jusqu'à la formation. Car pour eux, l'APC n'est pas seulement une méthode pédagogique, elle s'intéresse également à l'analyse des besoins, à la création des outils et représente en plus une méthode d'enseignement très appropriée dans la formation professionnelle. Ils précisent qu'elle aboutit à l'acquisition des compétences davantage que des connaissances.

Ils pensent qu'avec seulement les connaissances, l'apprenant n'arrive pas toujours à opérationnaliser en situation de travail; or, avec l'APC, selon les répondants, l'apprenant arrive à opérationnaliser en situation complexe au quotidien. C'est la raison pour laquelle les participants pensent que l'APC est nécessaire pour donner une nouvelle réputation au système de formation.

L'APC est une opportunité pour redorer véritablement le blason de la formation professionnelle. (Enseignant 1, L. 30-31, p. 3)

Je pense que oui, c'est un cheminement rationnel et qui tente d'améliorer les formations, depuis l'analyse des besoins jusqu'à la formation, car l'APC, ce n'est pas seulement la formation à l'école, c'est aussi l'analyse des besoins, c'est la création des outils et c'est une méthode d'enseignement adéquate qui permet d'acquérir les compétences [...]. (Directeur 3, L. 1- 5, p. 5)

De ce fait, les participants soulignent que l'APC va contribuer à une harmonisation des contenus d'enseignement.

Si vous arrivez dans un établissement et que vous demandez à un chef d'établissement de vous sortir un programme, il ne pourra pas vous le sortir de telle sorte que des fois, dans un même établissement, deux enseignants qui ont le même type de classe ont des supports de formation différents. L'APC va conduire à l'harmonisation de tout cela. (Directeur 3, L. 31, p. 2; L. 1-3, p. 3)

En plus des raisons qui amènent les participants à soutenir que l'APC est une approche pertinente pour répondre aux enjeux du système de formation, ils ont aussi relevé que cette approche est pertinente pour donner une qualification des jeunes. Dans cette partie, ils soulignent que cette méthode est une occasion de réussir une insertion professionnelle véritable et durable des jeunes par son ouverture vers les entreprises. Les participants ont mis en exergue les raisons qui rendent l'approche pertinente pour la qualification des jeunes.

5.1.3.2 Au niveau des jeunes

Sur ce point, les participants considèrent que l'APC va contribuer à une insertion durable des jeunes, du fait qu'elle s'intéresse aux compétences. Ces derniers pourront prétendre à une qualification attendue par le milieu productif parce que la formation va privilégier l'acquisition des compétences et leur transfert par la création de situations réelles d'apprentissage en milieu de travail. Les répondants soulignent que cette qualification sera possible dans le cadre d'une formation par alternance. Dix-huit

répondants croient que l'APC est une approche pertinente pour parvenir à une adéquation formation-emploi.

Or, aujourd'hui avec l'approche par compétences, on aura une alternance. Il y aura des parties théoriques qui se feront effectivement à l'école ou dans les centres de formation, mais il y aura un accompagnement sur le terrain par les professionnels qui eux aussi vont orienter la formation et à la fin c'est le résultat des deux, jumelé, qui va permettre de donner un résultat, une image fidèle par rapport à ce qu'on attend. (Coordonnateur de branche 4, L. 5-9, p. 4)

L'APC est mieux indiquée pour former les apprenants de sorte qu'ils aient la compétence requise pour les entreprises. (Enseignant 5, L. 9-11, p. 2)

De plus, les participants sont en accord avec cette approche qui, selon eux, va établir une cohérence entre le niveau de qualification des jeunes et les attentes du secteur productif. Cette approche selon les participants met en place des mécanismes de valorisation des situations d'apprentissage. Les répondants pensent que, de par sa structuration, l'APC est un mode de formation indiquée pour les jeunes en quête de qualification.

Je crois que l'APC contribue à réduire le déphasage parce qu'au cours de la formation, les enfants se sentiront en situation de production et l'accent est mis sur les compétences qu'il acquiert pour répondre au milieu productif. Donc, de par sa conception, de par sa pratique, l'APC va contribuer à trouver une solution au problème de l'inadéquation formation-emploi au niveau des jeunes diplômés. (Directeur 1, L. 31-35, p. 2)

[...] pour que le jeune au cours de sa formation puisse déjà être en contact ou avoir les rudiments de l'emploi pour lequel il pourrait être sollicité quand il finira sa formation. Il ne faut pas seulement baser la formation sur la délivrance ou l'obtention d'un diplôme, mais il faut plutôt arrimer cette formation à un savoir-faire de sorte que lorsque l'élève finit sa formation, il a déjà une connaissance des tâches qu'il va accomplir dans la vie active. Et l'APC est la méthode indiquée pour cela. (Enseignant 3, L. 26- 31, p. 2)

En définitive, les participants pensent que l'APC pourrait résoudre le problème de la qualité de la formation. Il est essentiel pour eux, qu'elle permette de proposer aux entreprises une main-d'œuvre compétente. Ils ajoutent que l'intervention des professionnels dans les différents domaines de formation pourra solutionner le problème de l'insertion professionnelle des jeunes. Les professionnels vont intervenir en expliquant clairement ce dont ils ont besoin, le profil des personnes qu'ils peuvent engager. C'est pourquoi, les répondants précisent la pertinence de l'APC pour le secteur

économique. Ils trouvent que son implantation va avoir une incidence certaine sur le rendement des entreprises.

5.1.3.3 Au niveau de l'économie

La pertinence de l'APC pour le secteur économique se dévoile à différents niveaux. Pour les participants, c'est une opportunité pour donner une réponse adéquate aux besoins de l'économie, développer une adéquation formation-emploi, structurer le secteur économique en branches professionnelles, améliorer le transfert des compétences en entreprise, favoriser la mise en place d'un cadre d'alternance école-entreprise et renforcer le partenariat école-entreprise.

Par ce partenariat, les participants soulignent que les ateliers d'application dans les établissements seront améliorés, la collaboration directe avec le système économique est établie. Ils considèrent que les stagiaires seront admis dans les entreprises pour une adaptation de la formation au poste de travail. Neuf répondants pensent que l'APC s'avère la solution pour la mise à disposition d'une main-d'œuvre qualifiée aux entreprises.

À mon sens oui, l'APC est une réponse adéquate aux besoins de l'économie parce que l'APC cible réellement la compétence. Et si vous êtes compétent par rapport au poste que vous êtes appelé à occuper, c'est normal que vous puissiez produire, puisque la première des choses pour laquelle l'industrie accorde une importance capitale, c'est d'abord le gain qu'elle peut avoir. (Coordonnateur de Branche 1, L. 29-32, p. 3; L. 1, p. 4)

Ils précisent toutefois que l'APC nécessite l'implication du secteur privé aussi bien au niveau local que central. Des liens sont ainsi établis entre le système de formation et les partenaires privés. Les répondants pensent que l'APC permet d'atteindre l'objectif qui est, d'intégrer les entreprises à la démarche de formation afin d'aboutir à la proposition d'une main-d'œuvre qualifiée et opérationnelle. Le fait d'éviter de former ces jeunes constituant un bénéfice non négligeable pour ces entreprises.

Je pense que l'APC évidemment ne peut qu'atteindre ses objectifs, vu que l'approche [...] intègre désormais les entreprises [...] Et seules les entreprises connaissent leurs besoins en métiers actuels, en métiers futurs et même, connaissent les métiers en voie de disparition pour lesquels il n'est plus nécessaire de concevoir des curricula de formation. Ainsi, les entreprises n'auront plus à former ces jeunes que nous recrutons. (Coordonnateur de branche 3, L. 32-36, p. 2; L. 1-2, p. 3)

Les participants à la recherche se réjouissent que l'ingénierie de la formation associe aujourd'hui les acteurs du système de formation y compris les professionnels puisque c'est ce qui a manqué par le passé et cela a abouti à une inadéquation entre la formation et le travail.

Aujourd'hui ce que nous apprécions, c'est qu'on vient vers les acteurs pour leur demander leurs besoins. [...] Donc c'est pourquoi cette approche par compétences est une bonne chose parce que les gens sont formés en fonction des besoins des acteurs. (Coordonnateur de branche 4, L. 18-24, p. 3)

Nous avons apprécié la structuration des branches professionnelles qui ensuite nous a permis de mettre en place une cartographie des métiers [...]. (Coordonnateur de Branche 3, L. 13-14, p. 2)

Ils apprécient que l'APC favorise la mise en place d'informations et de statistiques fiables sur les secteurs d'activités et la mise en place des branches professionnelle.

[...] nous aurons des statistiques fiables, nous saurons combien de personnes sont dans le métier et surtout le nombre de places disponibles dans une entreprise sur une période donnée (5 à 10 ans), aussi connaître la tranche d'âge sur un temps T, de telle sorte que nous pourrons faire une étude qui va nous sortir une programmation assez précise. (Directeur 3, L. 11-16, p. 4)

C'est dans cette démarche que nous avons appuyé le secteur productif pour les structurer en branches, et mettre en place les comités de branches pour une meilleure lisibilité du secteur. (Inspecteur de spécialité 1, L. 17-19, p. 2)

En conclusion, les participants pensent que l'APC est une approche pertinente. Premièrement parce qu'elle va résoudre durablement le problème de l'inadéquation formation-emploi. Elle sera un prétexte pour établir sinon renforcer le partenariat avec le secteur privé. De ce fait, un cadre de formation par alternance sera mis en place en collaboration avec les professionnels.

Deuxièmement, l'implication des entreprises et des professionnels à la formation constituera une stratégie efficace d'accompagnement des jeunes à une qualification voulue et utile à la société. Cependant, les participants ont émis des inquiétudes. L'APC est une nouvelle exigence des pays francophones pour atteindre une harmonisation des formations dans le cadre sous régional et mondial. Pour ce faire, elle comporte des contraintes. Réussir l'implantation de l'APC suppose la prise en considération de ces contraintes qui pourraient freiner sa mise en œuvre.

Les conditions énoncées par les répondants pour la réussite de l'implantation de l'APC dans la formation professionnelle sont multiples. Elles concernent la réorganisation des établissements, leur réhabilitation ou leur reconstruction, la formation initiale et continue des enseignants.

Oui, l'APC peut répondre aux besoins, mais avec certaines conditions, c'est-à-dire le rééquipement des établissements, la formation des formateurs, la réhabilitation des établissements, et le suivi d'un stage de fin de formation obligatoire pour les apprenants. Aussi la mise à niveau des formateurs doit se faire régulièrement. (Chef d'établissement 1, L. 17-21, p. 3)

Ils ajoutent que l'APC exige un changement des habitudes d'enseignement. En effet, les enseignements et les progressions au niveau des cours ne changent pas depuis des années. Or, avec l'APC, il faut changer les habitudes d'enseignement

[...] au fur et à mesure qu'on enseigne, on adopte un certain nombre de comportements en fonction de l'environnement, en fonction d'un certain nombre de choses et on enseigne selon ces choses alors que l'approche par compétences crée un autre environnement et c'est dans cet environnement que cette méthode est efficace. (Directeur 5, L. 32-35, p. 2)

Les répondants insistent sur le fait que l'APC nécessite une volonté politique forte. Ils espèrent une volonté institutionnelle forte et la mise à disposition de moyens financiers pour accompagner la réforme.

Je pense que tout part de la volonté affichée du gouvernement et dès lors que cette volonté du gouvernement est affirmée, je pense que tout sera mis en œuvre pour mettre à disposition les moyens pour réussir l'APC parce que le gouvernement a pris conscience que c'est une nécessité, c'est même un impératif au regard des enjeux actuels de la formation professionnelle et du besoin en compétences cibles des entreprises. (Coordonnateur de Branche 3, L. 18-23, p. 5)

En conclusion, les participants soulignent que l'APC peut constituer une solution efficace au regard des besoins actuels de la Côte d'Ivoire. Certaines conditions sont toutefois requises pour sa mise en œuvre adéquate. Les participants pensent alors que les conditions sus mentionnées sont indispensables pour réussir l'implantation. On aborde maintenant la seconde dimension des résultats attendus de cette recherche par une analyse de la conception et de la planification de l'implantation de cette approche.

5.2 L'analyse de la conception et de la planification de la réforme selon l'APC

Pour cette catégorie, il s'agissait de préciser les motivations et les justifications qui ont conduit au choix de l'APC ainsi que les ressources planifiées en vue de l'implantation de cette approche. Le point de vue des participants, acteurs de la réforme sur cette dimension, est consigné dans le tableau 19.

Tableau 19. Résultats sur la conception et la planification de la réforme selon l'APC

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Conception et planification du programme	Justifications et motivations du choix de l'APC	<ul style="list-style-type: none"> • Exigences de l'UNESCO et des États de l'UEMOA • Les insuffisances du système de formation professionnelle • L'inadéquation formation-emploi • L'exemple de réussite des pays qui ont choisi l'APC comme modèle pédagogique • L'APC est une prescription de l'OIF • Choix institutionnel de l'APC par l'État de Côte d'Ivoire
Conception et planification du programme	Ressources prévues pour la mise en œuvre de l'APC	<p>➤ Au plan organisationnel et matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification des branches de l'économie en branche professionnelle et cartographie des métiers • Programme de restructuration des établissements de formation • Préparation de nouveaux plans de gouvernance pour les établissements • Préparation d'un document stratégique de sensibilisation et des canaux d'information • Choix des établissements pour le projet pilote d'implantation sur le terrain • Préparation des instances de gestion de la réforme

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Conception et planification du programme (suite)	Ressources prévues pour la mise en œuvre de l'APC (suite)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au plan humain <ul style="list-style-type: none"> • Préparation de plan de formation à l'endroit des acteurs • Identification des experts pour l'implantation en établissement ➤ Au plan technique <ul style="list-style-type: none"> • Préparation d'un plan de réingénierie des programmes de formation • Création d'une direction d'élaboration des programmes et de pédagogie • Préparation de schémas nationaux de formation • Préparation de groupe de travail thématique pour l'implantation • Choix des cabinets pour l'accompagnement technique ➤ Au plan institutionnel <ul style="list-style-type: none"> • Préparation d'une convention avec le secteur privé • Préparation des textes réglementaires et institutionnels ➤ Au plan financier <ul style="list-style-type: none"> • Préparation de dossier de financement soumis à l'AFD • Planification de la réaffectation de la taxe d'apprentissage pour le financement des actions de formation professionnelle • Préparation de dossiers de demande de financement à l'État de Côte d'Ivoire

Le commentaire de ce tableau se fera en deux points : la justification et les motivations du choix de l'APC et les ressources prévues dans le cadre de l'implantation.

5.2.1 Justification et motivations du choix de l'APC

Sur ce point, les répondants ont énoncé plusieurs raisons qui ont amené la Côte d'Ivoire à adopter cette approche. Vingt-deux personnes justifient ce choix par les insuffisances constatées dans le système de formation professionnelle et quinze répondants pensent que c'est l'inadéquation formation-emploi conduisant au chômage des diplômés qui a suscité l'adoption de l'APC :

Je pense que les résultats du RESEN¹² 2009 ont été un élément propulseur parce que le RESEN 2009 a révélé tout ce qu'il y avait comme insuffisances dans la formation professionnelle. Ce sont autant d'éléments qui ont permis à la Côte d'Ivoire de s'engager dans l'implantation de l'APC. (Enseignant 1, L. 1-4, p. 4)

L'inadéquation entre les formations et les besoins de l'économie a présidé le choix de l'APC [...] il faut que nos apprenants, au sortir de notre système soient à même de justifier ou de prouver un certain nombre de compétences qu'ils ont acquis pendant leur formation, donc c'est dans ce cadre que nous avons bien compris que la méthode pédagogique appropriée au transfert de compétences sera l'APC qui met l'apprenant en situation pour l'expression ou l'acquisition de sa compétence. (Inspecteur de spécialité 2, L. 5-12, p. 3)

Je pense que ce qui a présidé au choix de l'APC, c'est d'abord un bilan diagnostique du précédent système qui a montré des limites. Et ensuite, l'évaluation du nombre des jeunes formés en quête d'emploi, mais malheureusement dont les diplômes ne correspondent pas aux besoins des entreprises. (Coordonnateur de Branche 3, L. 4-7, p. 3)

D'autres participants, notamment sept d'entre eux, pensent que l'APC est une prescription internationale venant de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et des pays de l'UEMOA¹³ qui constraint les pays à s'engager dans cette démarche pour une harmonisation des systèmes éducatifs.

Je crois que le choix de l'APC est d'abord une exigence de l'UNESCO et de l'UEMOA. Nous voulions entrer dans ce processus de la mondialisation et faire en sorte d'être au diapason des échanges inter-régionaux, tout naturellement la Côte d'Ivoire s'est engagée dans cette disposition. (Enseignant 1, L.33-38, p. 3)

L'OIF avait déjà fait des prescriptions concernant l'APC. D'autant plus que, l'OIF a fait rédiger un certain nombre de documents concernant cette approche. Donc, déjà, au niveau le plus élevé l'APC avait été choisie. Ce choix était beaucoup plus

¹² RESEN : Rapport d'état du système éducatif national

¹³ UEMOA : Union Économique et Monétaire Ouest Africaine

pertinent puisqu'on devrait arriver aux objectifs institutionnels [...]. (Inspecteur de spécialité 1, L. 3-6, p. 3)

Neuf répondants voient dans l'APC une méthode pédagogique qui devrait aider les pays africains à structurer leur système de formation pour atteindre le développement et aussi s'inspirer des bonnes pratiques des autres pays.

Les États africains se sont engagés dans cette voie et [...] implante cette approche. Dans tous les congrès panafricains, tout le monde proclame l'APC comme voie d'émergence. (Directeur 1, L. 28-31, p. 5)

La Côte d'Ivoire s'est inspirée de l'expérience des autres [...] un peu partout on peut voir ce que l'approche par compétences a apporté, on le voit aujourd'hui au Canada, c'est une approche qui donne vraiment satisfaction et c'est pour cela que la Côte d'Ivoire a bien fait de s'orienter dans ce sens-là. (Coordonnateur de branche 4, L. 10-13, p. 4)

Enfin, huit personnes justifient le choix de cette approche par une décision institutionnelle de l'État de la Côte d'Ivoire.

Nos dirigeants se sont certainement rendu compte que l'approche par objectifs a atteint ses limites, si on observe le nombre de jeunes qui sortent des établissements de la formation professionnelle et qui n'arrivent pas à trouver un emploi, ils ont alors opté pour l'APC. (Enseignant 3, L. 5-8, p. 3)

Les méthodes d'enseignement ne répondent plus. Il était important d'essayer quelque chose de neuf, d'où le choix de l'APC par nos responsables. (Chef d'établissement 1, L. 12-14, p. 3)

L'APC, selon les participants, a été adoptée dans la formation professionnelle pour diverses raisons. Certaines sont liés à l'état de dégradation général du système de formation, d'autres parlent de raisons qui apparaissent comme des contraintes internationales qui n'ont pas laissé le choix aux dirigeants. Ces différentes raisons conduisent les États africains qui ont le français en commun à adopter cette approche en vue de créer un environnement régional et sous régional favorable à une harmonisation des pratiques éducatives. Les ressources planifiées en vue de préparer l'implantation de l'APC sont présentées dans la section suivante.

5.2.2 Ressources prévues pour la mise en œuvre de l'APC

Les ressources prévues sont regroupées selon les sous-catégories suivantes : au plan organisationnel et matériel, au plan institutionnel, au plan technique, au plan humain et au plan financier.

5.2.2.1 Au plan organisationnel et matériel

Sur le plan organisationnel et matériel, plusieurs choses sont prévues pour accompagner la mise en œuvre de l'APC dans le milieu. Quatorze répondants ont évoqué la préparation de la structuration de l'économie en branches professionnelles. Quinze participants évoquent les plans de restructuration des établissements de formation et la préparation de nouveaux plans de gouvernance pour ces établissements. Douze personnes parlent de la préparation d'un document stratégique de sensibilisation. Le choix des établissements pour le projet pilote d'implantation a été abordé par quatorze répondants et treize d'entre eux parlent de la préparation des instances de gestion de la réforme.

Le plan de sensibilisation qui était prévu a été réalisé à partir d'un document élaboré par les acteurs. Une cellule de communication et un projet de création de site web ont été prévus pour la prise en charge du volet information du programme.

Nous avons participé à un séminaire, le premier dans le cadre de la sensibilisation à l'APC et nous avons même prévu des supports de façon à aller informer et sensibiliser les acteurs. [...]. Il y a une structure, une cellule communication qui est mise en place. (Enseignant 1, L. 30-33, p. 6)

[...] en matière de dispositif d'information, [...] on nous a même annoncé un projet de site web des comités nationaux de branches qui permettra de véhiculer les informations sur les activités de la réforme. (Coordonnateur de Branche 3, L. 13-16, p. 6)

Les participants ont souligné la nécessité de la mise en place et du découpage du secteur économique en branches professionnelles. Cette disposition a été prévue dans les activités de mise en œuvre de la réforme. Ils précisent que des référents ont été prévus aussi bien dans le secteur de la formation que dans celui du monde professionnel.

En structurant l'économie en branches professionnelles, les branches professionnelles, vont permettre à un secteur donné de pouvoir rendre disponible tout ce qu'il y a comme informations sur ce secteur. (Inspecteur de spécialité 2, L. 27-31, p. 3)

[...] l'administration a déjà fait un pas en créant au niveau du partenariat, la présence des référents, il y a des référents du monde professionnel et il y a des référents du monde de l'éducation. (Enseignant 1, L. 19-22, p. 5)

Cependant, l'implantation de cette approche suppose la mise en place d'un projet pilote pour une expérimentation en vue de son amélioration. Des établissements ont été identifiés dans le cadre de cette expérimentation.

Il y a quelques établissements pilotes qui ont été choisis pour l'implantation des centres de formations sectoriels créés sur la base des branches professionnelles et donc ces établissements-là aussi sont ciblés en fonction de leur implantation géographique, des spécialités qu'on y enseigne, des équipements qu'il y a. (Directeur 1, L. 19-22, p. 7)

Un plan de gouvernance des établissements et de certification des compétences est aussi en cours d'adoption. Cela a aussi été soulevé par les répondants.

[...] pour rester conforme aux exigences de l'APC, on a même prévu des schémas, des schémas au niveau de la gouvernance, des schémas au niveau de la certification, [...] même un schéma pour l'alternance. (Enseignant 1, L. 19-22, p. 13)

Nous avons mis en place un programme de gouvernance, [...] ce plan de gouvernance implique la branche des entreprises dans le conseil de gestion. Nous proposons un comité stratégique paritaire, où les secteurs public et privé vont se retrouver pour pouvoir apporter des réponses à tous les problèmes des établissements. (Inspecteur de spécialité 2, L. 6-11, p. 8)

En plus du plan de gouvernance prévu pour les établissements, des initiatives sont prises au niveau institutionnel pour doter la réforme de cadre réglementaire. Les participants l'ont souligné dans la section suivante.

5.2.2.2 Au plan institutionnel

Au plan institutionnel, les répondants mentionnent qu'un protocole d'accord prévu avec le secteur privé balise les termes de la collaboration dans le cadre du partenariat public-privé. Dix-sept répondants abordent la mise en place de ce partenariat dont les textes réglementaires sont en cours d'élaboration pour la définition du fonctionnement et du rôle des instances.

Au plan institutionnel, nous avons pour la gouvernance élaborer des décrets qui vont dorénavant présenter la gouvernance [...] un projet de décret pour créer les branches professionnelles et un autre pour la régulation de leur fonctionnement a été prévu. On a également élaboré un projet de loi d'orientation pour la formation professionnelle et technique. (Directeur 2, L. 37-40; L. 41-44, p. 7)

Des textes ont été rédigés par rapport au fonctionnement de ces comités. (Coordonnateur de branche 1, L. 8-9, p. 21)

Les participants précisent également que le partenariat prévoit une implication effective du milieu productif aux activités de définition des programmes, de formation et de certification.

Ils apportent les informations nécessaires pour faire ressortir les compétences. Ensuite, après l'élaboration des documents de formation, leur avis sur la conformité de ces documents par rapport aux métiers concernés sera requis. Également au moment de la formation des jeunes et des évaluations, leur contribution sera nécessaire pour la conformité des titres de certification. Il est prévu au niveau des établissements de faire appel à des intervenants du secteur privé pour donner certaines formations. (Inspecteur de spécialité 1, L. 3-8, p. 9)

5.2.2.3 Au plan humain

Treize répondants font état de plusieurs projets qui sont en préparation pour soutenir l'implantation de l'APC. Ils signalent que l'un des projets importants dans le cadre de l'implantation est la formation et l'accompagnement des acteurs du système de formation.

Il est prévu la formation des formateurs, cette formation a deux volets : la formation pédagogique et technologique d'une part, et d'autre part, l'immersion en entreprise. Et avec eux, nous allons élaborer des guides de soutien qui leur permettront d'être opérationnels. (Enseignant 1, L. 21-25, p. 11)

[...] l'implantation qui va permettre de former les chefs d'établissement et les enseignants parce qu'un programme, il est bien de le confectionner, mais il faut l'appliquer [...] il faut des directives précises, des instructions précises. Et tout ce cheminement va permettre au système de maîtriser l'APC. Nous avons préparé tout cela. (Directeur 1, L. 1-6, p. 7)

Ils précisent que le plan de formation prévoit également la formation des professionnels en pédagogie pour l'encadrement des élèves lors du stage.

Il y aura des formations qui vont permettre aux différents acteurs y compris les pédagogues et les professionnels de s'approprier cette approche-là. (Coordonnateur de Branche 4, L. 9-11, p. 5)

En dehors de ces aspects, le financement de la réforme a aussi fait l'objet d'une planification.

5.2.2.4 Au plan financier

Des participants mentionnent que des partenaires au développement sont sollicités pour apporter un soutien au financement de la réforme. Dix répondants soulignent que des dispositions sont envisagées afin de trouver des sources de financement de la réforme.

Les répondants ont également évoqué des discussions en cours sur la possibilité d'utilisation de la taxe à la formation continue collectée par le fonds de développement de la formation professionnelle (FDFP). Ils pensent que ces fonds pourraient représenter des sources de financement potentiel de la réforme. Ils évoquent également la possibilité de permettre aux établissements de générer des ressources par la production de biens et de services.

Au plan financier, vu que le budget alloué n'est pas suffisant, il y a les taxes d'apprentissage collectées par le FDFP qui pourraient apporter un soutien, les taxes de formation continue. Il faut également donner la possibilité aux établissements de faire des recettes pour apporter une partie de leur budget. En ajoutant toutes ces sources, et en améliorant le système de ressources des établissements, je pense qu'on devrait quand même être capable de subventionner certaines activités. (Inspecteur de spécialité 1, L. 17-22, p. 8).

On a préparé un projet de financement et on l'a soumis au financement de l'État, et pour financer un projet, il y a des étapes. On s'inscrit d'abord au PIP¹⁴, lequel PIP t'inscrit au PND¹⁵ et c'est à partir du PND, que l'État de Côte d'Ivoire tire des priorités et à partir de ces priorités dote les projets en moyens financiers. (Directeur 3, L. 15-18, p. 11)

Déjà nous payons une taxe sur la formation, une taxe d'apprentissage, donc on se dit qu'on peut peut-être revoir le contour de ces taxes-là, l'améliorer de façon que cette cotisation-là se fasse au mieux possible et que cela serve aussi à former ces jeunes-là que nous attendons. (Coordonnateur de Branche 4, L. 32-33, p. 7; L. 1-2, p. 8)

Outre les aspects financiers, les participants ont abordé une planification au plan technique.

5.2.2.5 Au plan technique

Sur cet aspect, les participants précisent que la réforme prévoit l'utilisation de la direction de la pédagogie et du développement des programmes comme interface de gestion de la réingénierie des programmes de formation en collaboration avec le comité de mise en œuvre. Cette direction aura la charge de tout le volet technique de la réforme, notamment la redéfinition des programmes, leur harmonisation et le suivi de l'implantation de l'APC dans les établissements. Dix participants parlent de la création de cette direction.

Nous avons une direction de la pédagogie, et du développement des programmes qui élabore les programmes et qui doit pouvoir accompagner les formateurs dans ce

¹⁴ PIP : Programme d'investissement prioritaire.

¹⁵ PND : Plan national de développement.

cadre-là. C'est aussi cette direction qui doit pouvoir accompagner les écoles dans l'implantation de l'approche par compétences dans l'établissement. C'est cette direction qui conduit le partenariat avec le secteur privé. (Directeur 2, L. 10-15, p. 7)

Dans le même ordre d'idées, certains participants pensent que la direction a été créée pour appuyer les activités techniques de la réforme :

Le rôle de la direction de la pédagogie et des programmes, c'est de [...] revoir les programmes, et si on doit revoir les programmes, il faut qu'il y ait une entité au niveau du ministère qui s'occupe de ces programmes, je pense que cette direction travaille avec le comité de mise en œuvre de la réforme sur le volet qualité de la formation, c'est-à-dire sur l'élaboration des programmes. (Inspecteur de spécialité 3, L. 41-43, p 5; L. 1-4, p. 6)

Pour la réingénierie, [...] la Direction de la pédagogie et du développement des programmes (DPDP)¹⁶, direction en charge des programmes doit pouvoir sur cette approche-là, prendre l'ensemble des programmes qui existent et les regrouper. [...]. (Directeur 2, L. 14-18, p. 8)

En dehors de la mise en place d'une direction dédiée au développement et au suivi des programmes, les participants notent qu'il a été prévu au niveau de l'expérimentation de débuter par la réécriture de certains programmes en guise d'essai.

Il y a un certain nombre de programmes qui vont être développés ; notamment dans le domaine du BTP, dans le domaine de l'agroalimentaire et dans le domaine de l'industrie; et quatre programmes dans le domaine de mine et extraction. À partir de ce moment, nous avons souhaité que des schémas nationaux soient élaborés. (Directeur 1, L. 23-27, p. 6)

Nous sommes partis d'analyses de situations de travail qui nous permettaient d'avoir les référentiels métiers-compétences et sur la base de ces référentiels métiers-compétences, on est en train d'élaborer les autres référentiels. (Enseignant 1, L. 14-17, p. 11)

Parmi les projets prévus, les répondants parlent de la création de centres sectoriels de formation et la réhabilitation de centres de formation existants.

Nous allons installer quatre centres sectoriels dans le cadre du CDD¹⁷ 2 et réhabiliter quatre centres de formation également. (Inspecteur de spécialité 2, L. 9-10, p. 16)

Avec le Contrat de Désendettement et de Développement (CDD) volet 2 qui est en préparation, [...] quatre établissements sectoriels seront créés. Donc, d'ici 2017, nous aurons sept établissements de types sectoriels. (Directeur 3, L. 1-2, p. 9)

¹⁶ DPDP : Direction de la pédagogie et du développement des programmes.

¹⁷ Contrat de désendettement et développement.

En résumé, les participants soulignent que le choix de l'APC a été conditionné par plusieurs facteurs. Ces facteurs découlent de prescriptions tant au plan international qu'au plan local. Aussi, ils précisent que l'implantation a fait l'objet d'une planification dans plusieurs domaines. Ils se situent au plan matériel et organisationnel au plan humain et technique, au plan institutionnel et financier et représentent des aspects importants dans le cadre de la planification d'une réforme de cette envergure. Toutes ces actions devraient contribuer à une implantation réussie si elles sont opérationnalisées. C'est l'opérationnalisation de cette planification qui fait l'objet de la section suivante.

5.3 L'analyse de l'opérationnalisation de la réforme selon l'APC

Dans cette section, on aborde l'opérationnalisation de l'APC et les répondants font ressortir les facteurs favorables et les facteurs défavorables à la réforme. Le point de vue des participants sur ces aspects est présenté dans le tableau 20.

Tableau 20. Résultats sur le volet : Opérationnalisation de la réforme selon l'APC

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Opérationnalisation du programme	Facteurs favorables à l'implantation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau humain <ul style="list-style-type: none"> • Motivation et adhésion des acteurs • Existence d'une équipe de travail • Formation des acteurs • Sensibilisation des acteurs du secteur privé ➤ Au niveau technique <ul style="list-style-type: none"> • Implication du secteur privé à la formation et à la gestion • Accompagnement technique des acteurs • Application de la méthode canadienne • Conformité des activités avec les standards internationaux • Présence d'une expertise française et canadienne • Adaptation de l'APC aux besoins nationaux ➤ Au niveau organisationnel et matériel <ul style="list-style-type: none"> • Conception des établissements favorable à l'APC • Existence de moyens à tous les niveaux • Mise en place de programmes d'expérimentation • Mise en place des instances de gestion de la réforme • Mise en place des branches professionnelles • Mise en place des observatoires • Mise en place des établissements sectoriels • Rééquipements dans les établissements • Réhabilitation des infrastructures des établissements ➤ Au niveau financier <ul style="list-style-type: none"> • Financement assuré par les bailleurs de fonds internationaux ➤ Au niveau institutionnel <ul style="list-style-type: none"> • Choix institutionnel de l'APC • Mise en place du partenariat avec le secteur privé

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Opérationnalisation du programme	Facteurs défavorables à l'implantation <ul style="list-style-type: none"> • Manque de préparation des acteurs • Insuffisance de sensibilisation des acteurs • Résistance des acteurs du secteur formation • Manque d'expertise des acteurs locaux • Manque de participation d'acteurs clés <p>➤ Au niveau humain</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de la méthode APC • Difficulté de collaboration avec les experts français • Insuffisance d'adaptation aux besoins nationaux • Insuffisance de formation des acteurs • Diversité de l'expertise et de l'accompagnement <p>➤ Au niveau technique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de coordination des activités • Insuffisance de communication et de sensibilisation • Dysfonctionnement des instances de gestion de la réforme • Manque d'équipement et de moyens de travail • Lenteur de la réforme • Résistance au changement • Rééquipement des établissements sans études préalables <p>➤ Au niveau organisationnel et matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insuffisance du financement local • Coût élevé des activités • Attente prolongée pour la mise à disposition des financements <p>➤ Au niveau financier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Non adoption des textes proposés • Instabilité institutionnelle du ministère • Manque d'engagement politique <p>➤ Au niveau institutionnel</p>	

Le commentaire de ces résultats se fera en deux grands points : on a en premier lieu analysé les facteurs favorables à la mise en œuvre de la réforme. Ceux-ci sont regroupés selon les sous-catégories suivantes : aux niveaux humain, matériel et organisationnel, technique, institutionnel et financier. En deuxième lieu, on a également réalisé la même analyse pour mettre en évidence les facteurs défavorables à la mise en œuvre en tenant compte des mêmes sous-catégories.

5.3.1 Facteurs favorables à la réforme selon l'APC

Les répondants à cette recherche ont énoncé plusieurs éléments qui militent en faveur de la réforme.

5.3.1.1 Au niveau humain

Les répondants mentionnent l'avantage que constitue l'existence d'une équipe de travail acharnée et déterminée. Cette équipe de base travaille selon eux tant bien que mal depuis le début officiel de la réforme en 2009. La signature de la convention avec le secteur privé pour vulgariser et implanter l'APC est considérée par quatorze répondants comme un facteur essentiel qui a contribué à faire avancer la réforme.

Depuis 2009, nous n'avons pas baissé les bras, malgré les différents changements qui sont intervenus au niveau politique, donc au niveau même institutionnel du ministère, il y a une équipe qui avait été mise en place et qui a continué à travailler, et continue toujours de le faire. (Coordonnateur de branche 1, L. 11-14, p. 11)

Ils précisent que cette équipe de travail a été bâtie sur la base d'un noyau qui a acquis les compétences et qu'elle essaie de transférer aux autres membres.

C'est parti d'un noyau et la démarche était de l'étendre progressivement. [...] au niveau de l'inspection il y a la cellule de départ qui a commencé, qui a travaillé sur l'approche qui a été formée. [...] les acteurs qu'on intègre progressivement permettent d'agrandir la cellule. (Inspecteur de spécialité 1, L. 20-21; L. 25-28, p. 6)

Tous les participants adhèrent à la réforme. Ils saluent l'avènement de la réforme et sont heureux d'être désormais impliqués dans le processus de formation.

Il y a un ensemble d'approches que nous saluons, franchement l'approche est participative. Aujourd'hui, nous, acteurs du secteur productif, nous pensons que, nous apprécions cette approche, [...] nous sommes appelés à participer de façon effective à toutes les étapes de la formation. (Coordonnateur de branche 4, L. 8-14, p. 6)

Les acteurs du système de formation professionnelle disent qu'ils sont satisfaits de cette dynamique dans laquelle on est engagé parce qu'aujourd'hui, on a toujours un interlocuteur vers qui on se tourne pour avoir des informations. [...] donc du coup je pense que cette organisation qui est mise en place nous semble vraiment opportune pour nous accompagner dans cette dynamique. (Coordonnateur de branche 4, L. 12-16, p. 13)

Pour les répondants, l'impact des différentes actions menées se fait sentir progressivement, car il y a des satisfactions au sein du milieu professionnel et également dans le secteur de la formation chez ceux qui adhèrent aux différents programmes de formation. Dix-huit personnes pensent que l'adhésion des acteurs est un élément important pour réussir la réforme.

Il y a aussi une frange qui est motivée et cela, il ne faut pas l'occulter non plus. Et je pense que ceux qui sont les plus motivés, ce sont ceux en général dont les établissements sont déjà ciblés comme établissements pilotes donc qui voient déjà le bout du tunnel et surtout qui ont des espoirs parce qu'ils vont être formés. Donc eux ils acceptent plus, ils adhèrent plus que d'autres. (Enseignant 1, L. 15-20, p. 14)

Toujours dans le cadre des facteurs favorisants au plan humain, les participants mettent en évidence la grande mobilisation du secteur privé qui voit en ce nouveau programme un moyen conséquent de régler l'inadéquation formation-emploi.

Au niveau du milieu professionnel, il y a une grande adhésion, puisqu'ils ont compris que c'est de cette manière que nous allons pouvoir répondre le mieux possible à leurs besoins de compétences. Donc ils sont engagés [...] ils sont rassurés, il y a une mobilisation forte autour de la réforme. (Inspecteur de spécialité 2, L. 3-7, p. 15)

Ils précisent aussi que l'adhésion des acteurs du système de formation professionnelle au programme est essentiellement due à leur participation aux activités. En effet, ceux qui sont formés et qui comprennent l'approche sont entièrement d'accord.

En tous cas, ceux qu'on invite participent entièrement, justement, même les plus réticents, dès qu'ils participent, ils changent complètement d'avis [...]. Les gens comprennent désormais leur rôle dans le système de formation. (Inspecteur de spécialité 1, L. 26-27, p. 5; L. 8-10, p. 6)

Oui, certaines personnes ont été formées, moi par exemple, j'ai été formé au Cégep¹⁸ de Trois Rivières. Aussi, il y a eu un certain nombre d'inspecteurs qui ont été formés. Il y a eu beaucoup de séminaires de formations de réflexions sur les

¹⁸ CEGEP : Collège d'enseignement général et professionnel au Québec.

programmes. Aujourd’hui, ceux qui ont participé à ces travaux ont complètement changé leur manière de voir l’approche. (Inspecteur de spécialité 1, L. 16-19, p. 5)

La sensibilisation des acteurs a surtout eu lieu dans le secteur productif. Et cela est présenté par les participants comme un atout.

Je peux l'affirmer parce que dès 2010-2011, quand nous avons été saisis officiellement par la CGECI¹⁹ pour accompagner la réforme et que nous avons compris que nous ne pouvons pas le faire seuls et que nous devons prendre attaché avec les groupements professionnels et les entreprises, nous avons adressé des correspondances à toutes les entreprises pour les sensibiliser sur les enjeux de la réforme et leur demander de nous recevoir avec le ministère de l’enseignement technique. Donc nous les avons informés. (Coordonnateur de branche 3, L. 21-27, p. 6)

En plus des aspects favorisants liés au volet humain, d’autres facteurs favorables sont présentés au plan organisationnel et matériel.

5.3.1.2 Au niveau organisationnel et matériel

Sur cet aspect, les répondants précisent d’entrée de jeu que les établissements de formation professionnelle ont été conçus pour être favorables à l’implantation d’une approche comme l’APC. En effet, ces établissements disposaient d’infrastructures qui facilitaient la mise en œuvre de l’APC, en l’occurrence les ateliers d’application et de production ainsi que les laboratoires. Par conséquent, il s’agira seulement de penser à un plan de réhabilitation de ces établissements. Dix répondants ont mentionné que cet aspect facilite la mise en œuvre.

Tous les établissements ont été conçus pour s’adapter à l’approche par compétences. Tous les établissements ont des ateliers de production alors ces établissements peuvent créer un cadre professionnel que la formation peut utiliser. Par exemple les CET²⁰, il a toujours un atelier d’application. C'est déjà pour faciliter l’implantation de l’approche. (Inspecteur de spécialité 1, L. 20-24, p. 7)

Les établissements fonctionnaient déjà selon le modèle APC. (Chef d’établissement 3, L. 30, p. 2)

Ils ont aussi évoqué l’existence d’un certain nombre d’acquis, notamment les ressources humaines que constituent les enseignants, les encadreurs, les chefs d’établissement qui peuvent soutenir la mise en œuvre de l’APC. En somme pour les participants qui

¹⁹ CGECI : Confédération générale des entreprises de Côte d’Ivoire.

²⁰ CET : Collège d’enseignement technique.

interviennent dans le milieu de l'éducation, le dispositif existant peut servir de base. D'ailleurs, c'est sur la base de ce dispositif existant que des expérimentations ont été menées dans certains établissements.

Par ailleurs, ils précisent que des établissements sectoriels servent de base à l'implantation des programmes dans certaines disciplines. C'est dans le cadre du Contrat de Désendettement Développement que ces établissements ont été réhabilités sur la base d'un diagnostic du matériel de formation, des infrastructures, de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement et des programmes de formation. Une nouvelle configuration a été proposée sans changer véritablement la dénomination essentielle des écoles. Douze personnes enregistrent cette initiative comme un point fort de la réforme selon l'APC.

Le premier résultat, c'est déjà l'engagement à travers les projets-là de réhabiliter les établissements, d'équiper les établissements. Cela c'est déjà une grande chose même si on équipait et que par la suite les gens ne faisaient même pas d'APC, mais au moins, on a des documents qui sont récents, des documents qui sont conformes aux besoins du monde professionnel. (Enseignant 1, L. 23-28, p. 14)

Nous avons eu l'opportunité de lancer les projets pilotes qui vont permettre de voir un peu la portée de notre compréhension et éventuellement les adapter à travers la construction et la réhabilitation du lycée professionnel de Daoukro et la construction du lycée sectoriel agro-industrie [...]. (Coordonnateur de Branche 2, L. 42-44, p. 3; L. 1-2, p. 4)

Également treize répondants louent la mise en place des instances de gestion de la réforme qui ont pour rôle de réguler différents aspects de la mise en œuvre. Tout cela facilite en quelque sorte les actions qui sont entreprises pour accompagner l'implantation effective de l'APC dans les établissements de formation.

Au niveau de la gestion du partenariat, il y a trois instances : il y a le comité paritaire de pilotage qui normalement joue le rôle d'orientation politique. Ensuite, il y a le comité de mise en œuvre de la réforme qui, lui est l'organe opérationnel et qui est sur le terrain. Il inspecte la réhabilitation des établissements, la réingénierie, suit la progression des programmes. Puisque nous travaillons en collaboration avec le secteur privé, ils ont souhaité avoir une cellule qui leur est dédiée, cette cellule est appelée Cellule du Développement du Partenariat École Entreprise (CDPE) et qui comprend la CGECI, la FIPME²¹, les Chambres Consulaires et le mouvement des Petites et Moyennes Entreprises, ce sont eux qui constituent le bras séculier du secteur quand nous avons une préoccupation. (Inspecteur de spécialité 2, L. 31-33, p. 8; L. 1-7, p. 9)

²¹ FIPME : Fédération ivoirienne des petites et moyennes entreprises.

Dans le même ordre d'idées, les répondants apprécient la création des branches professionnelles et des observatoires. Ces organes rendent effective la mise en œuvre du partenariat public-privé et surtout elles rendent disponibles les informations sur les différents secteurs d'activités. Quatorze personnes pensent que les branches professionnelles constituent également un atout.

Nous avons procédé par la constitution des branches professionnelles à la répartition de tout le secteur productif en gros secteur et ce sont ces secteurs que nous appelons les branches professionnelles. On a mis en place 13 branches professionnelles qui ont des représentants aussi bien dans le secteur productif que dans le secteur de la formation. (Coordonnateur de branche 2, L. 14-17, p. 4).

Nous avons installé des coordinations de branches que nous avons appelées les comités nationaux de branches professionnelles. [...] l'objectif, c'est de faire en sorte que tous les besoins liés aux emplois, liées aux qualifications soient adressés dans ce cadre-là. L'une de leurs premières actions ont été d'élaborer de façon exhaustive une cartographie des métiers d'un secteur. Ce n'est déjà pas mal d'avoir cette lisibilité. [...] Ces équipes-là seront vraiment des observatoires sectoriels. (Directeur 2, L. 18-26, p. 7)

Au niveau matériel et organisationnel, le système est en rénovation pour soutenir les efforts d'implantation de l'APC. Les avancées au niveau organisationnel sont soutenues aussi par des acquis au plan technique. En plus des retombées au niveau organisationnel et matériel, les participants ont également évoqué des facteurs favorables sur le plan technique.

5.3.1.3 Au niveau technique

De nombreux éléments favorisent la mise en œuvre de l'APC. Vingt répondants mettent en évidence l'implication du secteur privé dans la démarche de formation qui rend fonctionnel le partenariat. Ils apprécient également le soutien des experts canadiens et français pour la mise en place de chaque étape de la réforme. Treize personnes abordent la présence de cette expertise. Huit autres répondants sont heureux de constater que les actions qui sont menées sont en conformité avec les standards internationaux connus de mise en œuvre de l'APC. Enfin, douze répondants se réjouissent des adaptations qui sont faites conformément aux réalités ivoiriennes.

[...] il y a l'implication du secteur privé dans toutes les actions qui sont menées par le secteur de la formation, en termes de réécriture des programmes, en termes de gestion d'établissements, en termes de participation au conseil des établissements. (Inspecteur de spécialité 1, L. 11-14, p. 8)

[...] Le Cégep de Trois Rivières a joué un grand rôle par la formation qu'il nous a donné, cette formation nous a permis de consolider et d'élargir nos connaissances. Aussi pour les projets pilotes, le Cégep de Trois Rivières accompagne la rédaction des documents. Il y a aussi l'apport de cabinets d'expertise française [...]. (Inspecteur de spécialité 1, L. 13-16, p. 10)

Les participants louent la présence d'une expertise canadienne et française pour l'élaboration des programmes et la mise en place des nouvelles structures. Cependant, ils précisent qu'en termes de développement de programme, l'approche adoptée dans la formation professionnelle se rapproche de la méthode canadienne développée sur la base des guides de l'organisation internationale de la Francophonie.

[...] Nous travaillons beaucoup plus avec les experts canadiens [...]. Les manuels que nous avons conçus sont issus de l'approche canadienne, car c'est à partir des 4 cahiers d'ingénierie qui ont été repris par l'OIF que nous avons élaboré les Procédures de Conception et de Réalisation (PCR)²², les guides, les outils, de la formation professionnelle de Côte d'Ivoire. Et donc, nous sommes très proches de l'approche canadienne. (Inspecteur de spécialité 2, L. 1-5, p. 14)

Ces experts viennent de la France, ils viennent de l'AFD²³ donc ce sont eux qui nous accompagnent, mais il y a d'autres experts, CODIFOR²⁴, [...] donc il y a plusieurs experts qui nous accompagnent, mais en fonction des domaines de compétences. (Coordonnateur de branche 4, L. 14-16, p. 15)

Par rapport aux exigences de l'APC et par rapport au contexte, les participants parlent d'une adaptation de l'approche aux réalités ivoiriennes. Bien évidemment, ils admettent que ce n'est pas la perfection et que cela peut toujours être amélioré. Mais c'est dans la mise en œuvre progressive que cette amélioration interviendra. L'essentiel, c'est de considérer les besoins locaux. Les répondants parlent alors de l'APC à l'Ivoirienne.

En tout cas tout ce qui est posé comme actions aujourd'hui va dans la droite ligne du modèle proposé par l'OIF²⁵. Évidemment avec à chaque fois, une petite adaptation à l'ivoirienne. (Directeur 3, L. 3-5, p. 19)

Bon, je dois dire peut-être que c'est l'ingénierie ivoirienne parce que ça été fait à une sauce ivoirienne [...]. Parce qu'on a pratiquement pris un peu partout et principalement québécois, mais en adoptant quelques spécificités africaines. Nous connaissons notre cadre, nous n'avons pas les mêmes moyens, tout le monde reconnaît la cherté, le coût de mise en place d'une formation. Nous avons tenu compte de certaines spécificités et puis de la limite des finances pour mettre en

²² PCR : procédure de conception et de réalisation.

²³ AFD : Agence française de développement.

²⁴ CODIFOR : Coopération, développement industriel et formation est l'agence de coopération internationale de l'UIMM (Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie), une des plus grandes organisations professionnelles en France.

²⁵ OIF : Organisation internationale de la francophonie.

place un modèle qui à notre sens devrait fonctionner. (Coordonnateur de branche 2, L. 41-42, p. 15; L. 1-6, p. 16).

En définitive, au plan technique, beaucoup d'actions sont mis en œuvre, les participants à cette étude trouvent celles-ci efficaces et pertinentes dans le cadre de l'implantation. Ils mettent en évidence le financement de la réforme qui est aussi un élément important pour assurer la pérennité de cette approche.

5.3.1.4 Au niveau financier

Ici, les participants soulignent que le Contrat de Désendettement Développement, dans son volet éducation, sert à financer certaines actions au niveau du développement de l'éducation. Ce financement représente une remise de la dette de la Côte d'Ivoire à l'endroit de la Côte d'Ivoire, dette qui a été reconvertie pour le financement de projets tels la réforme selon l'APC dans la formation professionnelle. Onze répondants soulignent que ce financement prend en charge la plupart des activités de la réforme.

Et cette remise de dette qui constitue le CDD²⁶, c'est une aubaine pour nous, pour pouvoir réaliser notre programme. (Directeur 3, L. 23-24, p. 11)

Ces instances jusqu'à présent bénéficient des appuis pour la plupart des activités du CDD c'est-à-dire des Contrats de Désendettement Développement développés par l'AFD (Agence Française de Développement). (Coordonnateur de branche 1, L. 25-28, p. 8)

Certains participants font aussi état du soutien d'autres bailleurs de fonds multilatéraux.

Il y a des bailleurs comme le Millénium Challenge Corporation qui a vu la pertinence de la structuration de l'économie en branches professionnelles et qui voient la pertinence de la co-construction avec le milieu professionnel et le public pour la réhabilitation des centres. C'est un atout qui fascine tous les autres bailleurs qui sont intéressés à appuyer ce dispositif. (Inspecteur de spécialité 2, L. 11-14, p. 17)

Il y a eu une formation également dans les établissements rénovés, réabilités [...] c'est sur un financement de l'Union Européenne mis en pratique par l'ONUDI pour le secteur industriel, et puis n'oublions pas aussi les partenaires multilatéraux que sont les banques arabes qui nous ont formés nous-mêmes. (Chef d'établissement 3, L. 11-15, p. 2)

²⁶ CDD : Contrat de désendettement et de développement.

Outre l'aspect financier, les répondants font également ressortir plusieurs actions mises en œuvre au plan institutionnel pour contribuer à la réussite de l'implantation du programme.

5.3.1.5 Au niveau institutionnel

Au plan institutionnel, les participants à la recherche pensent que le partenariat signé avec le secteur privé constitue le fer de lance de la réforme. C'est à partir de conventions que toutes les actions ont été déclenchées. Ils pensent qu'en dehors de ce partenariat rien n'est possible. Dix-sept répondants commentent en faveur de ce partenariat et ils précisent que celui-ci a été possible parce que l'APC a été choisie par les plus hautes autorités du ministère.

Au plan institutionnel, il y a un partenariat qui a été signé entre le ministère, les chambres consulaires et le secteur productif en octobre 2009. Alors déjà, il y a un cadre légal qui est créé. (Inspecteur de spécialité 1, L. 8-10, p. 8)

La réforme a pris en compte quelque chose de nouveau puisque nous avons signé une convention avec le secteur privé. Le Ministère a signé une convention avec la CEGCI, la FIPME, les grandes faïtières industrielles et les chambres consulaires, que ce soit avec la Chambre Nationale de Métiers, la Chambre d'Agriculture la Chambre de Commerce d'Industrie, et avec la Chambre des Mines. À partir du moment que cette convention a été signée, nous sommes en partenariat avec tous ces secteurs d'activités et c'est avec eux que nous déterminons ensemble les besoins. (Coordonnateur de branche 1, L. 17-24, p. 3)

En conclusion, les répondants se sont penchés sur les aspects qui à leurs yeux favorisent la mise en œuvre de la réforme. Pour eux, le partenariat constitue une balise et l'opérationnalisation effective de la réforme. Celui-ci a permis d'aboutir à la réhabilitation des établissements, à la construction des établissements sectoriels, à la mise en place des branches professionnelles et à la création des organes de gestion de la réforme. Les facteurs humains, organisationnels et matériels, financiers, techniques et institutionnels analysés dans cette section montrent que plusieurs actions sont mises en œuvre. Toutes ces actions ont leur importance dans l'implantation de l'APC. Ainsi, l'équipe de travail sert de catalyseur et alimente la mise en œuvre des actions. En dehors des facteurs favorisants, les participants mettent aussi en exergue des facteurs qui freinent la mise en œuvre de l'APC.

5.3.2 Les facteurs défavorables à la mise en œuvre de la réforme

Les insuffisances dans la mise en œuvre de l'APC ont été analysées selon les mêmes sous-catégories utilisées pour les facteurs favorables. Ce sont : les facteurs défavorables aux plans humains, organisationnels et matériels, financiers et institutionnels, techniques.

5.3.2.1 Au niveau organisationnel et matériel

Sur ce volet, les participants ont commenté plusieurs éléments qui rendent difficile le déroulement de la réforme. En l'occurrence, treize répondants ont mentionné le dysfonctionnement des instances de gestion, six ont relevé le manque de coordination des activités entre les directions et les structures du ministère, vingt font état de l'insuffisance de communication et de sensibilisation, six déplorent le manque de moyens et d'équipement de travail pour la direction en charge du développement des programmes, dix autres mentionnent la résistance aux changements des acteurs du système de formation et, enfin, dix-neuf font ressortir que la réforme est lente dans sa mise en œuvre.

Les participants se réjouissent que les instances de gestion de la réforme soient mises en place, cependant ils déplorent que ces instances ne fonctionnent pas comme elles le devraient pour faire avancer la réforme.

Seulement, il y a des comités qui ne fonctionnent pas véritablement, par exemple le CPP²⁷ qui à un moment s'est transformé en cellule de censure alors que son rôle est de donner des orientations et des avis [...] du coup les acteurs ne perçoivent pas leur utilité quant à la gestion de la réforme. (Inspecteur de spécialité 1, L. 18-20, p. 9)

Théoriquement, les instances de gestion sont en place, mais à la pratique on n'en voit pas, moi, je suis membre du comité technique qui doit valider les projets. On a fait une seule réunion et on a dit qu'on devait nous faire parvenir les dossiers et cela n'a jamais été fait. (Directeur 4, L. 18-20, p. 9)

Ils constatent que ces instances de gestion sont utilisées comme moyen de pression et d'affaiblissement par les autorités politiques. Cela rend difficile la mise en œuvre.

Malheureusement, il y a des difficultés en ce sens que nous avons mis en place des instances de gestion, des comités de pilotage qui doivent nous donner des orientations stratégiques politiques. Un comité de mise en œuvre de la réforme qui est l'instance d'exécution et peut créer des groupes de travail sur plusieurs thématiques pour apporter des éléments de réponses qui nous permettent d'avancer.

²⁷ CPP : Comité paritaire de pilotage.

Et une cellule de développement qui est la faîtière de toutes les branches qui permet la mobilisation de l'ensemble du secteur privé pour toutes les préoccupations. Je dis bien malheureusement, toutes ces instances sont gangrenées par les politiciens. (Directeur 2, L. 26-34, p. 8)

En ce qui concerne le manque de coordination des activités, les répondants déplorent le fait que les actions de la réforme se fassent en vase clos. Ils disent avoir l'impression que les directions et structures du ministère déroulent les projets de façon éparpillée. Alors, les résultats ne sont pas vraiment visibles.

Je trouve quand même dommage qu'il n'y ait pas une véritable synergie entre toutes ces actions parce qu'il y a des projets qui, à mon sens se font un peu de façon sectaire. (Enseignant 1, L. 34-35, p. 8; L. 1, p. 9)

Le projet PROFORM²⁸ devrait être complémentaire au CDD. Autant le CDD s'intéresse aux programmes ou formations diplômantes, PROFORM devrait s'intéresser aux formations qualifiantes. Dans ce cadre-là les expériences faites par PROFORM devaient être reversées au CDD et vice-versa; malheureusement chemin faisant, les actions de PROFORM ont été dévoyées et cette complémentarité n'a pas continué. (Inspecteur de spécialité 2, L. 20-25, p. 13)

Ils pensent que le manque de coordination est présent dans l'attribution des contrats aux différents experts qui accompagnent la mise en œuvre. La diversité des experts qui participent à la mise en œuvre des différents projets n'est pas toujours facile à coordonner, étant donné que chaque expert travaille sans tenir compte des autres. Ils font ressortir cet aspect.

Par exemple, le projet BADEA²⁹ 2, on attribue la réingénierie de formation au Cégep de Trois Rivières, et puis on attribue la rénovation des locaux et les équipements à un autre cabinet. Le problème aujourd'hui, il faut que les deux entités se mettent ensemble pour pouvoir coordonner les choses. Mais malheureusement, c'est difficile (Inspecteur de spécialité 1, L. 25-29, p. 14)

L'insuffisance de communication autour des activités de la réforme et le manque de sensibilisation des acteurs représentent certains des obstacles majeurs qui freinent le bon déroulement de la mise en œuvre de la réforme. Les répondants qualifient le manque de communication de faiblesse importante qui, si elle n'est pas réglée, pourrait devenir un vrai handicap de la réforme par les résistances qu'elle provoque. Ces commentaires le montrent.

²⁸ PROFORM : Projet de formation financé par l'Union Européenne par le biais de l'ONUDI pour la réhabilitation des centres de formation professionnelle et la formation des formateurs.

²⁹ BADEA : Banque arabe pour le développement économique en Afrique finance aussi des projets dans le cadre de la réforme.

Au niveau de la communication, nous avons péché, parce que jusqu'à présent, il y a des acteurs qui ignorent que l'APC est le choix pédagogique et structurel que le pays a fait pour la formation professionnelle [...] Souvent des enseignants, même des directeurs, des chefs d'établissement, tous ceux-là ignorent cette réalité [...]. (Inspecteur de spécialité 2, L. 13-15; L. 17-19, p. 5)

Non, il n'y a pas eu un plan national de communication, il n'y a pas eu une stratégie de communication derrière. [...] comme il y a un manque de communication, les gens n'arrivent pas à comprendre et ils ne veulent pas l'appliquer. (Inspecteur de spécialité 1, L. 2-4, p. 16)

[...] il y a eu un manquement, le dispositif formel d'information mis en place pour les acteurs n'a pas fonctionné. Oui, un manuel de sensibilisation a été élaboré, mais tout ça est demeuré insuffisant et ce constat a été partagé. Le manque de lisibilité, le manque d'information autour de la réforme. (Coordonnateur de branche 2, L. 5-7-11, p. 8)

En plus du manque de communication et de sensibilisation, les répondants pensent que la réforme est trop lourde et lente. Pour eux, cette réforme qui a débuté officiellement en 2009 officiellement devait avoir atteint un niveau d'exécution qui puisse donner une bonne lisibilité des actions porteuses.

C'est le même reproche partout, on trouve que le ministère traîne, la réforme est lente et trop protocolaire. (Coordonnateur de branche 5, L. 8-9, p. 15)

Jusqu'ici, même le plan d'expérimentation arrêté pour certains établissements n'a pas encore été exécuté. Les établissements sectoriels n'ont pas encore vu le jour et les programmes élaborés ne peuvent pas être implantés.

Il y a une autre phase que nous n'avons pas encore abordée, qui est le dialogue avec les acteurs locaux puisque les établissements pilotes ne sont pas achevés pour entamer ce dialogue. Ce qui fait que les chefs d'établissements qui sont dans les établissements ne savent pas trop quoi faire. (Inspecteur de spécialité 2, L. 17-21, p. 15)

Mais nous estimons que la réforme prend beaucoup de temps, voilà, parce que nous l'avons entamée depuis 2009, nous sommes en 2016 et nous aimerais que les travaux soient accélérés pour que nous aboutissions aux résultats escomptés de cette réforme. (Coordonnateur 3, L. 3-6, p. 5)

Les participants disent avoir parfois l'impression de revenir sur les mêmes éléments.

[...] puisque nous sommes accompagnés par des experts, c'est que la programmation des missions des experts soit mieux coordonnée parce que nous avons parfois des experts qui viennent de CODIFOR, certains de Expertise France et parfois, il y a des thèmes qui ont été déjà plus ou moins traités qui reviennent qui sont un peu redondants et parfois, on a l'impression que nous revenons souvent sur

les mêmes thèmes qui ont été traités [...] ça fait sept ans et les écoles sectorielles n'ont pas encore vu le jour. (Coordonnateur de branche 3, L. 33, p. 8; L. 1-5, p. 9)

Il y a aussi des schémas de certification qui ont été élaborés mais qui ne sont pas encore expérimentés, étant donné que les établissements sectoriels en construction et ne sont pas encore fonctionnels.

Les programmes élaborés sont lents dans leur implantation. Alors ceux qui sortent des programmes sortent avec les mêmes lacunes. [...] Non, tous les acteurs ne sont pas encore atteints, les élèves n'ont pas encore suivi de formation selon l'approche par compétences. (Inspecteur de spécialité 1, L. 8-10, p. 15; L. 27-28, p. 15)

Toutes ces insuffisances énumérées au plan organisationnel et matériel ont une conséquence sur les acteurs du système. C'est pour cela que l'on a abordé les obstacles au plan humain en vue d'examiner les éléments susceptibles de démotiver les acteurs dans la mise en œuvre de cette réforme.

5.3.2.2 Au niveau humain

Les insuffisances mentionnées sur le plan humain par les répondants font état de plusieurs dysfonctionnements au sein de la réforme. Dix-huit répondants parlent du manque de préparation des acteurs. Onze évoquent l'insuffisance de sensibilisation des acteurs, surtout ceux du secteur de la formation. Par ailleurs, il existe des résistances, dix-sept répondants font mention de cela. Le manque d'expertise des acteurs locaux est aussi un handicap évoqué par six personnes. Enfin, dix répondants relatent le manque de participation d'acteurs clés.

Les participants soulignent les résistances qui existent surtout au niveau des acteurs du secteur de la formation. Ils savent que l'APC est un changement et qu'elle a des exigences. Par rapport à ces exigences, son application pose problème. Les acteurs du système de formation professionnelle doivent s'adapter à ces exigences notamment par l'écriture même des supports didactiques qui vont être utilisés, la conformité des équipements avec les exigences de la formation, les exigences de la relation entre le milieu de l'éducation et le monde professionnel. Donc certains acteurs sont réticents.

Les obstacles, c'est d'abord d'ordre humain, l'être humain résiste toujours aux changements. Bien vrai que ces initiatives soient nobles, mais ce n'est pas tout le monde qui comprend leur nécessité et leur opportunité. (Directeur 1, L. 8-10, p. 5)

Dans un premier temps, les hommes, ils n'aiment pas le changement; en ce moment c'est la pratique de la PPO, et quand vous parlez de l'APC à une personne,

elle dit pourquoi l'APC, alors qu'il y a la PPO, ils posent la question de savoir est-ce qu'on a fait une étude pour montrer les limites de la PPO avant de passer à l'APC. Il y a déjà des gens qui ne veulent pas le changement. (Inspecteur spécialité 2, L. 24-29, p. 4)

Les participants pour illustrer la résistance au changement précisent que les activités sont réalisées et ne sont pas diffusées au plus grand nombre. Certains pensent qu'un petit groupe s'est accaparé la réforme pour en faire une affaire personnelle.

Ce n'est pas qu'on ne participe pas, les activités se font en vase clos, il y a un certain nombre d'initiés qui passent leur temps à faire les programmes, qu'ils invitent tout le monde. C'est-à-dire des gens se sont spécialisés. [...] c'est, en fait, ça aussi le problème. (Directeur 5, L. 22-24, p. 5)

[...] pour l'instant, c'est une affaire d'initiés et jusqu'ici, cela demeure une affaire d'initiées, donc les points de faiblesses, c'est que seuls les initiés sont les acteurs. (Directeur 1, L. 13-14, p. 13)

D'autres participants estiment que les résistances sont dues au manque de préparation véritable des acteurs. Ceux-ci ne comprennent pas vraiment la nécessité de changer la PPO pour adopter l'APC. La peur de l'inconnu leur donne différentes réactions étant donné que la formation n'est pas encore effective chez certains acteurs. Cela entraîne des résistances.

Je pense que c'est quand même un problème parce que jusque-là les acteurs continuent de se plaindre à cause du manque de préparation [...] c'est un peu la peur de l'inconnu qui, j'allais dire, suscite différentes réactions. Il y a des réactions de rejet pour dire : « On est fatigué, on a fait la PPO on n'a rien vu, on va faire l'APC aussi. Il y en a qui finalement font des projections et qui se disent c'est la même chose, de toutes les façons, il n'y a même pas à s'inquiéter pour se donner un peu de contenance. Il y a aussi ces positions-là et puis, bon, il y a des positions qui finalement sont une attitude d'indifférence (APC et PPO c'est pareil). Bon, donc disons que les résistances existent. (Enseignant 1, L. 29-30, p. 6; L. 8-15, p. 14)

Outre les obstacles au niveau humain, les participants ont aussi évoqué des insuffisances au niveau technique.

5.3.2.3 Au niveau technique

Sur ce volet, plusieurs aspects sont mis en évidence par les participants. Pour eux, l'APC de par ses exigences peut avoir des contraintes. Étant donné le manque d'expertise au niveau national, des experts sont sollicités pour un accompagnement. Ainsi, dix répondants ont souligné les contraintes liées à l'application de la méthode

APC qui constituent une difficulté réelle pour les acteurs. Neuf personnes abordent les difficultés de collaboration avec les experts français qui participent à l'accompagnement technique des acteurs du système de formation professionnelle. Huit répondants pensent que la diversité de l'accompagnement internationale disperse les forces. Huit évoquent l'insuffisance de l'adaptation de l'APC aux besoins nationaux comme des problèmes réels de mise en œuvre.

Les participants ont mentionné que la méthode utilisée dans le cadre de cette réforme est la méthode canadienne vulgarisée par l'Organisation internationale de la francophonie à travers les guides de l'OIF et les quatre cahiers de l'ingénierie de la formation. À partir de ces guides, des documents de référence ont été rédigés pour baliser la mise en œuvre de l'approche dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire. Cependant, malgré le choix de la méthode canadienne, ils bénéficient d'un accompagnement d'experts français avec lesquels la compréhension n'est pas toujours au même niveau.

Les français quand ils viennent, c'est vrai qu'ils ont leur compréhension, mais nous leur avons dit que nous sommes très attachés aux guides que nous avons élaborés, donc qu'ils fassent en sorte de rendre les produits plus proches de nos guides. Ce n'est pas toujours facile, mais on essaie de rapprocher les points de vue. (Inspecteur de spécialité 2, L. 5-9, p. 14)

[...] Mais souvent nous avons des difficultés avec nos experts français. D'ailleurs, dans le cadre du CDD2, il était prévu qu'on se retrouve et qu'on en discute puisque ce sont eux qui élaborent les documents. (Inspecteur de spécialité 1, L. 14-18, p. 10)

Les participants à cette recherche pensent que cet accompagnement plus ou moins forcé dépend fortement du fait que la majeure partie du financement de la réforme provient du Contrat de désendettement et développement attribué par la France. Ils déplorent cet état de choses.

C'est parce que le CDD2 est financé par la France, alors ils envoient leurs propres experts alors que nous utilisons l'approche canadienne. (Inspecteur de spécialité 1, L. 21-22, p. 10)

Mais quand on a un financement, les cabinets, en général, viennent du pays du bailleur. Effectivement, il y a des conflits parce que les cabinets français qui trouvent un peu rébarbatives certaines démarches et précisions de l'APC comme le souhaitent les Canadiens [...], heureusement, nous avons conçu un ensemble de guides qui s'imposent à eux et qu'ils doivent suivre. (Inspecteur de spécialité 2, L. 13-18, p. 10)

Les participants relèvent qu'ils bénéficient aussi d'un accompagnement d'experts canadiens. Même si celui-ci est moins présent que l'expertise française, il est apprécié du fait qu'il favorise un transfert de compétences, contrairement à l'expertise française. Les experts français ont tendance à vouloir rédiger les documents et acceptent difficilement les spécificités locales que les acteurs voudraient prendre en compte dans ces documents.

J'ai eu l'avantage de travailler avec ces différentes structures, s'il est vrai qu'on travaille assez aisément avec les experts du Cégep de Trois-Rivières, ce n'est pas le cas avec nos collègues français qui manifestement n'acceptent pas la contradiction, n'acceptent pas l'enrichissement de nos eaux parce qu'ils estiment qu'ils sont experts et que ce sont eux les « sachants » et malheureusement, à mon sens, ils sont moins nantis que le Cégep de Trois-Rivières. Donc, nous sommes en train de nous engager dans quelque chose où on est obligé d'accepter de l'à peu près pour ne pas choquer, pour ne pas humilier même parce qu'ils se sentent humiliés [...] par rapport à la méthode canadienne puisque c'est notre référence. C'est ce qui fait que quelquefois on trouve qu'il y a un décalage ou bien même qu'il y a des incongruités entre ce que les français nous proposent et ce que nous proposons. [...] qu'ils acceptent de convenir que certaines choses nous iraient mieux que d'autres. (Enseignant 1, L. 6-14, p. 9; L. 14-17, L. 21-23, p. 12)

L'APC est une nouvelle approche, il faut donc une formation véritable des enseignants, des encadreurs et de tout le personnel qui intervient dans le système de formation. Mais les participants précisent que la formation reste encore timide. Les formations dispensées aux acteurs du système ne sont pas suffisantes. Selon les participants, même si elles sont pertinentes et servent à mieux comprendre le fonctionnement de la méthode, elles demeurent insuffisantes pour s'approprier une approche aussi technique que l'APC.

Oui, les formations sont pertinentes, mais j'allais dire quelles ne sont pas suffisantes [...] Il faut former les gens à l'utilisation des équipements. (Enseignant 1, L. 14-18, p. 8)

[...] Ça reste des formations légères quand même qui ne permettent pas d'outiller véritablement ces acteurs [...] des formations ponctuelles de partage qui ont peut-être aidé les uns et les autres à comprendre qu'il y a un nouveau système de formation qui s'appelle APC qui existe. Tout à fait, elles sont pertinentes, il faut dire qu'on en a besoin, mais elles sont insuffisantes. Il faut dire que ça nous laisse un peu sur notre faim. (Inspecteur de spécialité 3, L. 38-39, p. 4; L. 1-3, 6-7, p. 5)

Par ailleurs, étant donné le contexte ivoirien, les participants estiment qu'il faut pouvoir adapter l'APC à la situation locale. Les besoins locaux n'étant pas ceux des experts, il ne faut pas copier systématiquement toute la méthodologie utilisée dans les pays

développés. Les répondants déplorent donc une suffisance de l'adaptation aux besoins nationaux, ce qui, à la longue, rendra difficile l'application de l'APC dans l'environnement ivoirien.

Nous qui sommes les principaux acteurs [...] on a du mal à se retrouver, on a du mal à se positionner parce que c'est une approche que nous-mêmes on veut comprendre et qu'on ne comprend pas [...] nous naviguons entre deux systèmes, deux façons de percevoir [...] la difficulté pour nous, c'est que nous ne comprenons pas toujours tout l'environnement de l'APC, c'est qu'il faut que nous-mêmes arrivions à tirer profit de ce que l'approche canadienne ou française nous propose pour en faire une synthèse qui peut s'adapter à notre réalité. [...] donc du coup, il y a des freins à ce niveau [...]. (Inspecteur de spécialité 3, L. 43-44, p. 9; L. 1-3; L. 13-20, p. 10)

Il se trouve que nos attentes ne sont pas toujours satisfaites par rapport aux exigences de l'APC [...]. Il y a vraiment beaucoup de choses qui ne sont pas identiques à nos réalités. (Enseignant 1, L. 7-11, p. 12)

Certes, il y a des difficultés au niveau technique, mais les participants soutiennent que toutes ces difficultés dépendent fortement du financement de la réforme. Ainsi, ils ont souhaité mettre en exergue les manquements au niveau financier.

5.3.2.4 Au niveau financier

Les répondants précisent que la mise en œuvre de l'APC nécessite un financement conséquent en vue de réaliser les études, les documents supports, la réhabilitation des centres de formation et leur rééquipement en respectant les exigences de l'APC. Toutefois, le financement n'est pas toujours disponible dans les pays en voie de développement où il faut faire des choix politiques pour la mise à disposition des financements. Dix répondants ont parlé de l'insuffisance du financement au niveau local.

Il faut beaucoup de ressources financières pour véritablement mettre en œuvre cette approche. Et sur ce plan, ceci nous a handicapés, depuis 2009, c'est seulement avec le CDD et le projet PROFORM qu'on a pu avoir les premières ressources et même au niveau de l'État, les ressources sont encore timides. Quand nous allons en conférence budgétaire, c'est avec beaucoup d'effort qu'on arrive à expliquer que la Direction de Pédagogie et du Développement de Programme a besoin de ressources pour le développement, la révision ou l'écriture des nouveaux programmes. (Inspecteur de spécialité 2, L. 10-17, p. 18)

Ils soulignent également que les directions qui sont en charge de la mise en œuvre de ce programme ne disposent pas de budget. Par conséquent, elles se retrouvent en difficulté pour réaliser les activités planifiées.

Au niveau financier, la Direction Générale de la formation professionnelle n'a pas de budget alloué, nous fonctionnons par subventions venant de l'extérieur. (Directeur 3, L. 23-24, p. 22)

[...] c'est dans la mise en œuvre qu'on éprouve quelques difficultés parce que la mise en œuvre d'un système aussi important nécessite des financements et c'est souvent dans le financement de certaines activités qu'on rencontre quelques difficultés. (Coordonnateur de branche 4, L. 7-10, p. 13)

Le problème du financement, selon les participants, est la première source de difficulté dans la mise en œuvre de la réforme. Le financement étant en majorité dépendant du contrat de Désendettement et de Développement, les acteurs du système en charge de la réforme n'arrivent pas à exécuter les étapes. Les répondants pensent que tout cela est provoqué par le manque d'engagement politique de l'État Ivoirien dans cette réforme. S'appuyant sur ce constat, ils ont énuméré des difficultés au plan institutionnel.

5.3.2.5 Au niveau institutionnel

Au niveau politique, les participants font mention d'un manque d'engagement politique de sorte que les textes réglementaires qui doivent accompagner la mise en œuvre de la réforme tardent à être adoptés en conseil des ministres. Ainsi, quatorze répondants mentionnent le manque d'engagement politique comme faiblesse. Neuf d'entre eux voient l'instabilité institutionnelle du ministère comme un handicap. Onze personnes pensent que le manque de textes réglementaires et légaux constitue un problème crucial qui entraîne le ralentissement de la réforme.

Malheureusement, au sein du ministère en charge de la formation professionnelle, il y a des changements incessants. Cette instabilité institutionnelle ne facilite pas la préparation des textes et leur soumission au conseil des ministres. Tout cela constitue un véritable handicap selon les répondants.

Je pense que nous les techniciens, nous trouvons toujours que le monde politique est un peu lent dans les réactions. La mise en place des textes pour moi ne devraient pas poser de problème. Mais malheureusement c'est cela qui nous retarde. (Coordonnateur de branche 1, L. 6-9, p. 8)

Au niveau institutionnel, les difficultés sont d'abord d'ordre politique, il n'y a pas une implication totale du politique pour créer un cadre vraiment sain par le vote de

lois et textes, pour une mise en œuvre efficace de l'approche. (Directeur 3, L. 8-11, p. 22)

Les participants se plaignent de travailler sans appui institutionnel, c'est-à-dire dans l'informel. Cela entraîne apporte des résistances qui détériorent les relations entre les différentes instances de gestion de la réforme. Ils trouvent les acteurs politiques de la réforme lents à la prise de décision pour impulser la mise en œuvre.

C'est vrai, les facteurs défavorisant, c'est cette lourdeur que nous sommes en train de voir, parce que les décisions ne se prennent pas à un seul endroit, c'est une chaîne, et quand l'institutionnel doit prendre un certain nombre de décisions qui ne se prennent pas [...]. Cela est difficile. (Coordonnateur de branche 1, L. 23-26, p. 13)

Il y a un système qui est en place, mais on attend les textes, ce sont les textes qui vont structurer cette organisation, qui vont donner des licences et rendre officielle cette organisation-là [...] on fonctionne, mais on est un peu dans l'informel, il faut que ces décrets rendent officiel le fonctionnement de ces structures et ces décrets vont permettre à l'État de Côte d'Ivoire de donner les moyens à ces structures-là de pouvoir mettre en œuvre ce pourquoi elles ont été créées. (Coordonnateur de branche 4, L. 34, p. 11, L. 1-2, p. 12; L 21-24, p. 13)

Les répondants souhaitent passer de l'informel au formel pour montrer que la Côte d'Ivoire s'est engagée effectivement dans cette dynamique et qu'elle est prête à financer les activités afférentes. Ils pensent également que l'institution n'aide pas beaucoup par l'immobilisme qu'on constate, ils sont lents à la prise de décision, mais cela est fortement dû aux changements continuels qui interviennent à tous les niveaux du ministère en charge de la formation professionnelle, notamment au niveau du ministre, des directeurs, de l'organigramme, des chefs d'établissements, etc... Mais ces changements touchent aussi les instances de gestion de la réforme et les textes qui régissent ceux-ci.

[...] le ministère de la formation professionnelle ballotté à chaque changement de personnes de dirigeant ce qui fait à chaque fois on a l'impression de reprendre, le temps de s'y engager, il y a encore des changements qui parviennent et c'est ce qui fait qu'on a l'impression qu'on est en perpétuel recommencement. (Inspecteur de spécialité 3, L. 39-43, p. 3; L. 1-4, p. 4)

Moi je pense qu'il y a des lourdeurs, il y a des décisions qu'on prend, des changements qui interviennent au niveau du ministère [...] il y a beaucoup de changement, quand un nouveau ministre est nommé, il change les équipes en place. Donc il y a beaucoup de projets à cette allure-là qui se trouvent dans les tiroirs, ça, c'est un gros handicap. (Coordonnateur de branche 5, L. 28-33, p. 4)

Pour ces participants, il s'agit de mettre en place un système qui soit fonctionnel. Un système qui va dépendre du partenariat entre les différents acteurs. Il faut faire en sorte que ces partenaires-là puissent échanger sur leurs préoccupations chaque fois que le besoin se fait sentir. Pour ces participants, les acteurs impliqués dans un changement ont toujours peur de tout ce qui est contraignant. Donc, il faut simplifier et rendre accessibles les prescriptions. L'État, en mettant en place des textes et des procédures simples et en encourageant les acteurs peut améliorer grandement la mise en œuvre de l'APC.

Il faut simplifier les choses, rendre les choses plus compréhensibles, donc ça c'est du rôle de l'État. Il faut élaborer des textes, mais il faut élaborer les textes simples, accessibles, faire en sorte que ça n'alourdisse pas davantage les contraintes qui pèsent sur les professionnels. (Coordonnateur de branche 4, L. 23-26, p. 10)

En conclusion, les défaillances énoncées par les participants sont révélatrices de grands dysfonctionnements dans la mise en œuvre de l'APC. Les difficultés existent sur tous les plans. Mais cela ne décourage pas les acteurs du système de formation professionnelle. Ils pensent que les mécanismes de régulation du programme peuvent être des solutions pour régler les manquements énoncés. Par ailleurs, ils ont proposé des moyens d'amélioration de ces dysfonctionnements en vue d'atteindre les résultats. La prochaine section s'intéresse donc à l'analyse des résultats afférents à la dimension de l'amélioration du programme.

5.4 Analyse des mécanismes de régulation de la réforme et recommandations

Pour cette dimension, il a été demandé aux participants de faire ressortir les mécanismes mis en place pour gérer la mise en œuvre de l'approche ainsi que les moyens d'amélioration de l'implantation. En réponse à ces préoccupations, les résultats de cette dimension sont consignés dans le tableau 21.

Tableau 21. Résultats sur le volet : Amélioration du programme

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Amélioration du programme	<p>Mécanismes de régulation du programme</p> <p>Moyens d'amélioration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les procédures de conception et de réalisation des documents de formation • La direction de la pédagogie et du développement des programmes • Le comité paritaire consultatif • Les comités nationaux de branches et les observatoires des métiers • Le comité de mise en œuvre • La cellule de développement du partenariat école-entreprise • Les groupes de travail thématique <p>➤ Au plan technique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer l'adaptation aux besoins nationaux • Privilégier les expérimentations par secteur d'activités • Recadrer l'expertise française sur les choix des acteurs <p>➤ Au plan financier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer le financement de la réforme au plan national <p>➤ Au plan organisationnel et matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la communication et la sensibilisation • Renforcer les fonctionnements des instances de gestions • Améliorer les moyens matériels et de gestion des établissements • Accélérer la mise en œuvre de la réforme

Dimension du guide d'entrevue	Informations recherchées	Résultats
Amélioration du programme	Moyens d'amélioration <ul style="list-style-type: none"> • Susciter l'adoption des textes réglementaires proposés • Renforcer l'engagement institutionnel • Renforcer le partenariat public-privé • Renforcer la collaboration entre les acteurs du privé 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au plan institutionnel <ul style="list-style-type: none"> • Susciter l'adoption des textes réglementaires proposés • Renforcer l'engagement institutionnel • Renforcer le partenariat public-privé • Renforcer la collaboration entre les acteurs du privé ➤ Au plan humain <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la participation des acteurs • Renforcer la formation des acteurs • Pérenniser l'équipe de travail • Motiver les acteurs aux changements

Les données du tableau 21 sont commentées en deux grands points : les mécanismes de régulation du programme et les moyens d'amélioration du programme.

5.4.1 Les mécanismes de régulation de l'APC

Les répondants soulignent la mise en place de plusieurs organes et outils dédiés à l'organisation et à la régulation de la réforme. Treize répondants reconnaissent l'importance de ces organes et outils pour baliser la mise en œuvre, régler les différends et surtout rapprocher les différents acteurs. Ils pensent également que la réforme est bien pensée et réfléchie sur le plan organisationnel. Différentes structures ont été créées avec des attributions bien définies. Au titre des organes, ils relèvent la création en 2012 de la Direction de la pédagogie et du développement des programmes (DPDP). Cette direction est la première créée par le ministère pour le développement des programmes et de la pédagogie, leur suivi et leur implantation.

Je dirais que la direction de la pédagogie et du développement du programme a vu le jour. Cette direction qui a pour rôle l'élaboration des programmes, le suivi pédagogique des enseignants en situation de classe. Les documents élaborés dans cette direction appliquent les principes de l'APC et prennent appui sur les manuels élaborés. Cette direction est aussi responsable de la diffusion de l'approche. (Coordonnateur de branche 2, L. 9-13, p. 7)

La création de la direction de la pédagogie a été conditionnée par le diagnostic du système de formation [...] il faut qu'il y ait une entité au niveau du ministère qui s'occupe véritablement de ces programmes. (Inspecteur de spécialité 3, L. 42-43, p. 5)

Ils précisent que cette direction s'occupe de l'ingénierie des programmes, accompagne les formateurs dans le cadre de la réforme et doit soutenir les écoles dans l'implantation de l'APC.

C'est cette direction qui pour l'instant élabore les programmes et qui doit pouvoir accompagner les formateurs dans ce cadre-là. C'est aussi cette direction qui doit pouvoir accompagner les écoles dans l'implantation de l'approche par compétence dans l'établissement. (Directeur 2, L. 11-14, p. 7)

En plus de la Direction de la pédagogie et du développement des programmes, les participants soulignent que la réforme a instauré des outils qui constituent des balises pour la réingénierie des programmes. Ces outils sont des documents de référence élaborés à partir des documents de l'OIF. Les répondants précisent qu'il existe alors un cadre de référence global et des procédures de conception et de réalisation (PCR) des

différents guides d'implantation et d'accompagnement. Ces documents consignent les démarches d'élaboration des documents-supports pour la formation.

Les procédures de Conception et de Réalisation (PCR), ce sont des documents de référence pour nous permettre de réaliser les différents référentiels ou guides. Nous avons élaboré tous les PCR, depuis ceux qui permettent de mener les études préliminaires, les études de planification jusqu'aux PCR qui donnent les orientations pour l'organisation pédagogique et matérielle dans les établissements. Ce sont ces PCR qui servent de référence au niveau des experts. Cela leur a été remis et c'est sur cette base qu'ils sont censés travailler. (Enseignant 1, L. 22-29, p. 19)

Il y a eu appropriation de la méthode OIF. [...] l'actualisation des supports obéit aux documents de procédure (PCR) que nous avons mis en place. (Directeur 3, L. 6-8, p. 19)

En dehors des procédures de conception et de réalisation, les participants mettent l'accent sur la création de plusieurs organes dans le cadre de la réforme. Ils soulignent que ces organes représentent des cadres d'échange entre les différents acteurs du secteur privé et entre le secteur privé et le monde de la formation. Ces organes jouent différents rôles qui vont du pilotage institutionnel à la mise œuvre. Ils ont été créés en vue de faciliter la mise en œuvre de la réforme.

Le comité paritaire de pilotage qui est l'instance de pilotage, d'abord, il faut dire que ça provient d'une convention entre l'État à travers le ministère du secteur privé et donc l'organe de décision de la réforme c'est le comité paritaire qui comprend 18 membres, 9 membres du côté public et 9 membres du secteur privé. Ils ont comme mission de mettre en œuvre la convention, de mettre en œuvre tout ce qui devait se faire dans le cadre de la convention entre l'État et le secteur privé, dans le cadre de l'adéquation formation-emploi. Donc, tout ce qui doit se faire avec le secteur privé part de ce comité-là qui prend les décisions, qui les valide et qui autorise le comité de la mise œuvre de la réforme qui est l'organe opérationnel qui met en œuvre ces choses-là. (Directeur 5, L. 40-44, p. 3; L. 1-4, p. 4)

Ensuite, il existe le comité de mise en œuvre qui constitue l'organe opérationnel et ses différents démembrements. Ce comité réalise le suivi de la mise en œuvre des activités décidées.

Le comité de mise en œuvre, organe opérationnel, comprend deux entités, le secrétariat permanent et le groupe consultatif. Il y a un groupe consultatif qui est composé de dix-huit membres, le comité paritaire est paritaire comme son nom l'indique, mais le groupe consultatif n'est pas paritaire. Il y a six membres du privé et douze membres de la formation professionnelle, donc quand une thématique se pose, le secrétariat permanent peut saisir le groupe consultatif pour avoir son avis pour que la question soit assez travaillée et les résultats sont remontés au comité paritaire pour être validés. (Directeur 5, L. 4-10, p. 4)

Outre ces organes, les participants mentionnent l'existence de la cellule de développement du partenariat entre école-entreprises dont le rôle est de mobiliser le secteur privé dans les activités en lien avec la formation.

[...] Il y a la cellule de développement du partenariat écoles-entreprises qui est chargée de mobiliser le secteur privé [...] c'est la vitrine du ministère dans le monde des entreprises, donc leur rôle c'est de mobiliser les entreprises pour qu'elles s'imprègnent mieux des réalités de l'école. Elle a 7 membres, 1 président et 6 personnes qui l'accompagnent qui sont des représentants d'organisations professionnelles que sont la CGECI, le mouvement des petites et moyennes entreprises, puis des chambres consulaires, la chambre nationale d'agriculture, la chambre des métiers et la chambre de commerce. (Directeur 5, L. 11-19, p. 4)

[...] il y a eu création d'une cellule de développement de partenariat écoles-entreprises (CDPE). Et c'est cette cellule qui joue le rôle d'intermédiaire entre l'école et l'entreprise. En accord avec le milieu patronal dans son ensemble [...] Nous avons six faîtières et celles-ci sont représentées au niveau de la CDPE. Toutes les grandes entreprises et industries de Côte d'Ivoire y sont représentées (FIPME, la Chambre d'industrie et de commerce), du coup, nous avons accès à l'ensemble des entreprises de Côte d'Ivoire. (Directeur 3, L. 22-32, p. 3)

Les participants soulignent que par le biais de la cellule de développement du partenariat école-entreprises, les branches professionnelles et les observatoires ont été mis en place. Pour les répondants, ces organes ont pour rôle de rendre disponibles les informations concernant les besoins de formation et de qualifications des différentes branches. Ces informations aboutiront aux différents programmes de formation. Ils soulignent que ces organes sont composés de représentants du monde professionnel et du monde de la formation.

Les branches professionnelles vont avoir à leur tête des observatoires, et de notre côté, il va y avoir des comités professionnels consultatifs permanents qui vont avoir en charge de transformer les informations recueillies auprès des observatoires en programmes de formation. (Inspecteur de spécialité 2, L. 18-21, p. 8)

Les comités nationaux de branches sont à 80% représentés; ils sont les coordonnateurs de branches. Quand il y a des décisions à prendre, ce sont eux qui ont la voix délibérative. Les correspondants qui viennent des ministères en charge de la formation professionnelle, des ministères techniques, ils sont là pour les appuyer dans la réflexion. (Coordonnateur de branche 1, L. 28-30, p. 19; L. 1-2, p. 20)

Les répondants ont aussi relevé l'existence dans le cadre de la réforme des groupes de travail. Selon eux, ces groupes ont été mis en place pour débattre des thématiques spécifiques concernant l'harmonisation des pratiques telles la gouvernance, l'évaluation, l'alternance, etc.

Il y a des équipes techniques qui sont mises en place et qui sont des équipes de réflexion qui ont proposé des modèles sur la gouvernance, la certification des compétences, l'implantation, l'alternance. (Directeur 3, L.8-10, p. 7)

Il y a le comité de mise en œuvre de la réforme qui s'appuie sur un certain nombre de groupes de travail. (Enseignant 1, L. 29-30, p. 10)

L'analyse des résultats montrent que plusieurs mécanismes de régulation et de gestion sont en place afin d'encadrer la mise en œuvre de la réforme. Les participants à cette recherche se réjouissent de ce cadre d'échange et du dialogue instauré entre le secteur privé et le monde de la formation. Ils ne souhaitent pas que les décisions ou les activités se fassent de façon unilatérale, ce qui mettrait en difficulté le partenariat. Cependant, les facteurs défavorables à la réforme sont nombreux et ces facteurs ont amené les répondants à faire des propositions pour améliorer certains aspects de la mise en œuvre.

5.4.2 Les moyens d'améliorations de la mise en œuvre du programme

Sur cet aspect, les participants ont fait plusieurs propositions. Celles-ci sont regroupées dans les sous-catégories suivantes : au niveau humain, matériel et organisationnel, technique, institutionnel et financier.

5.4.2.1 Amélioration de l'implantation au niveau des facteurs humains

Au niveau des facteurs humains, les répondants ont mentionné le renforcement de la participation des acteurs, l'amélioration de leur formation, la stimulation de leur ouverture aux changements et la pérennisation de l'équipe de travail. Ainsi, neuf répondants parlent de motiver les acteurs au changement, vingt un mentionnent le renforcement des capacités par la formation, seize évoquent l'importance de la participation et de l'implication des acteurs. Enfin, trois répondants pensent qu'il faut pérenniser l'équipe de travail.

Les participants proposent qu'on donne la parole aux acteurs du système. Ceux qui ont en charge la mise en œuvre de la réforme pourront ainsi exposer leurs préoccupations et les insuffisances que les politiques pourraient solutionner.

Il faut écouter les acteurs de la réforme, c'est-à-dire ceux qui sont à l'œuvre dans la réforme, il faut les écouter en termes de besoins, besoins en formation pour eux-mêmes, besoins logistiques et financiers pour qu'ils puissent se mettre à la tâche. Il faut les écouter dans ce sens-là. (Inspecteur de spécialité 3, L. 27-30, p. 13)

[...] Il faut associer les enseignants à toutes sortes de projets concernant l'APC.
(Enseignant 2, L. 10, p. 6)

Pour réduire les résistances, les participants proposent de fédérer tous les acteurs du système de formation autour des objectifs de la réforme et de les motiver pour accepter le changement. Il faut faire des propositions concrètes de solutions aux problèmes qu'ils posent.

[...] il faut que ce soit le secteur privé dans son ensemble qui soit impliqué dans cette réforme. C'est une partie du secteur privé qui gère cette réforme et c'est difficile [...] on n'inclut pas les autres. Voilà, il faut les inclure, c'est important. [...] Je veux dire, en termes clairs, qu'il faut impliquer les chambres consulaires qui ont été créées pour gérer les secteurs de l'artisanat, des petites et moyennes entreprises. Il faut les impliquer. (Directeur 4, L. 33-35-38, p. 4; L. 1-4, p. 5)

Il faut qu'il y ait une mise en œuvre participative [...] Ainsi chaque acteur du ministère connaîtra les contours de la réforme de sorte qu'il aura le sentiment qu'il a contribué, cela évitera les résistances. (Inspecteur de spécialité 3, L. 1, 6, p. 18)

Il faut associer les enseignants parce qu'on ne peut pas faire le bonheur de quelqu'un à sa place, il faut associer les enseignants, il ne faudrait pas décider des choses à leur place. (Enseignant 2, L. 1-3, p. 9)

Certains participants pensent également que ce sont les acteurs institutionnels qu'il faut d'abord convaincre et mobiliser pour faire avancer la réforme.

[...] Ceux dont je parle, ceux qui ne sont pas ceux qui sont au bas de l'échelle, mais je parle des acteurs institutionnels. Il faut motiver les acteurs institutionnels au changement. (Représentant de COJES 2, L. 39-41, p. 5)

À mon avis, si le politique comprend le bien-fondé de ces actions et qu'il les appuie afin qu'elles aillent jusqu'à leur terme, je pense que dans quelques années, la physionomie de la formation professionnelle va totalement changer et nous aurons un dispositif à même d'offrir des formations qui répondent aux besoins de l'économie nationale. (Inspecteur de spécialité 2, L. 8-12, p. 13)

D'autres sont persuadés que si la majorité des acteurs partagent la même vision de la réforme, cela peut aider et faciliter son implantation.

Comme il y a de nouveaux concepts comme l'approche par compétences, il faut que la majorité des acteurs partagent les mêmes représentations du concept de l'APC et qu'ils aient le minimum des acquis de cette approche, de sorte qu'ils y adhèrent et qu'ils aident à son implantation. (Inspecteur de spécialité 2, L. 6-10, p. 18)

Il faut quand même qu'on en parle aux uns et aux autres, on ne peut pas l'appliquer directement sans faire au préalable une petite mise au point ou une petite formation

déjà; sinon je pense que toutes les structures actuelles sont quand même prêtes pour appliquer l'APC, mais il faut faire partager la vision. (Enseignant 4, L. 20-23, p. 4)

C'est la mobilisation de tous les acteurs dans la mise en œuvre de l'approche pour que tout le monde partage la vision. (Inspecteur de spécialité 1, L. 28, p. 16)

Enfin, sur le volet humain, les participants insistent sur le maintien de l'équipe de travail qui organise et réalise le suivi des activités. Ils précisent que cette équipe ne doit pas être démantelée et changée au gré des nominations de ministres et de directeurs. Ils ont aussi relevé l'importance du changement de mentalité au niveau des acteurs de l'école.

Il faut qu'il y ait continuité, cela devrait être un projet d'une certaine durée et durant cette période, à moins d'un cataclysme, on devrait laisser la même équipe en place. Il faut s'inscrire dans la durée et la continuité avec la même équipe pour mieux suivre et mettre en œuvre cette implantation. C'est cela le premier facteur de risque, vraiment, la pérennité, la stabilité des personnes, des acteurs. (Directeur 3, L. 12-15, p. 15)

Pour moi, le plus important d'abord, c'est le changement de mentalité de tous les acteurs parce que l'approche par compétences, c'est un autre état d'esprit. Cela est fondamental. (Directeur 1, L. 4-5, p. 14)

Certains répondants ont aussi mis l'accent sur la nécessité de renforcer la formation des acteurs du système de formation. Ils espèrent que la formation soit vraiment vulgarisée afin de permettre une appropriation réelle de l'APC. Ils souhaitent la mise en place d'un cadre permanent de formation continue pour accompagner la mise en œuvre.

La mise en œuvre de l'approche par compétences en elle-même pour qu'elle soit efficace, il faut que les formateurs, nous ayons la formation requise, il faut que nous allions à l'école pour acquérir cette compétence-là afin de pouvoir la transférer à nos différents apprenants. (Représentant COJES 1, L. 15-18, p. 3)

[...] je me dis qu'on doit quand même suivre une formation pour nous mettre à niveau parce que c'est nouveau [...]. Donc si on permettait aux enseignants d'être un peu formés, pas qu'ils n'ont pas la qualification, mais juste adapter certaines choses. (Enseignant 2, L. 28-32, p. 3)

La formation selon eux pourrait faciliter la compréhension de l'approche et surtout rassurer les acteurs du système de formation. Cela sera une bonne manière de réduire les résistances et de justifier clairement le choix de l'APC par rapport à la PPO.

Je pense qu'il faut prendre le temps pour former les inspecteurs, les inspecteurs généraux, les enseignants eux-mêmes, pour qu'ils soient véritablement sensibilisés et qu'ils ne pensent pas qu'on vient balayer une méthode pour une autre, mais leur

faire savoir que ce sont deux approches complémentaires qui doivent les aider à accomplir avec succès leur mission d'enseignants. (Inspecteur de spécialité 2, L. 29-30, p. 6; L. 4-7, p. 7)

En somme, au plan humain, il faut retenir que les participants à cette étude soulignent que la réforme doit tenir compte des acteurs à tous les niveaux du système de formation professionnelle. Ils précisent que ces acteurs ont besoin de formation et de se sentir impliqués dans la réforme. Ainsi celle-ci sera non seulement comprise, mais elle sera adoptée et défendue par ces acteurs eux-mêmes. Cependant, selon l'opinion des répondants, pour justifier l'APC, il faut régler un certain nombre de problèmes qui ont été soulevés au point 4.3.2.1, notamment le manque d'équipements de travail, l'insuffisance de communication et de sensibilisation, la grande ingérence de l'État dans la gestion des établissements, la lenteur de la réforme et le dysfonctionnement des instances de gestion de la réforme. C'est pourquoi les répondants font des recommandations concernant le volet organisationnel et matériel.

5.4.2.2 Amélioration de l'implantation au niveau organisationnel et matériel

Sur ce volet, les participants mentionnent de nombreux aspects à améliorer. Il s'agit de renforcer la communication et la sensibilisation des acteurs, le fonctionnement des instances de gestion, d'améliorer les moyens matériels et de gestion des établissements et d'accélérer la mise en œuvre de la réforme.

Aussi, vingt et un répondants insistent sur la sensibilisation et la communication pour l'aboutissement de la réforme. Quinze pensent en effet que les changements dans les modes de gestion des établissements seront un grand atout pour renforcer leur autonomie. Douze évoquent l'amélioration du fonctionnement des instances de gestion et de régulation de la réforme et trois pensent qu'il convient d'accélérer la mise en œuvre de cette réforme.

Ainsi, au niveau de la sensibilisation et de la communication, plusieurs participants se sont indignés au point 4.3.2.1 du fait que la communication a manqué dans la mise en œuvre de cette réforme. Ils insistent alors sur l'importance de mettre l'accent sur la communication et sur la sensibilisation des acteurs à tous les niveaux du système afin de partager au mieux les acquis de celle-ci.

Il faut mettre l'accent sur l'information, la communication afin que tous les acteurs soient au même niveau d'information pour mieux adhérer et comprendre les enjeux de cette opportunité. (Directeur 2, L. 13-15, p. 13)

C'est l'aspect sensibilisation, c'est fondamental, il faut accentuer la sensibilisation et comme cela est en train d'être fait maintenant, je pense que cela pourrait préparer les esprits [...] parce que cela manquait. (Enseignant 1, L. 32-36, p. 21)

Par ailleurs, étant donné l'aspect contraignant et demandant de l'APC en tant que méthode de développement de curricula et de la formation, les répondants pensent que la sensibilisation est primordiale pour faire changer les mentalités et adopter le principe même de la réforme.

Si cet aspect communicationnel et informationnel est réglé, normalement, la réforme devrait prendre un nouvel élan et aller de l'avant. Si on mettait l'accent sur la communication, il y aurait des problèmes qui vont se régler seuls. Si cela est fait, d'ici quelques années la réforme sera effective. (Inspecteur de spécialité 1, L. 15-19, p. 18)

Par ailleurs, puisqu'il s'agit d'une démarche de changement, les participants pensent que la sensibilisation et l'information des acteurs du système peuvent réduire les résistances constatées. L'appui des spécialistes en communication dans la diffusion des informations, permettrait de créer un cadre de confiance.

C'est une démarche de changement, donc il faut sensibiliser les gens dès le début. Il faut une communication, il faut préparer les gens à cela. (Inspecteur de spécialité 1, L. 7-8, p. 10)

Je pense qu'il faut créer un cadre d'information formel ainsi lorsqu'il y a des informations, par le canal de communication, le conseil de gestion sera saisi. (Représentant COJES 1, L. 21-22, p. 6)

Certains participants précisent que la sensibilisation doit être élargie à toutes les représentations du ministère et surtout qu'elle doit commencer par les acteurs stratégiques pour s'étendre aux acteurs opérationnels.

Je pense que la sensibilisation devrait commencer par le ministère dans toute son entité, c'est-à-dire que toutes les directions doivent s'approprier le programme [...]. Si toutes ces directions ne s'approprient pas le programme, ce n'est pas évident que cette approche soit appliquée. (Chef d'établissement 1, L. 11-15, p. 12)

Mais ce qui serait intéressant c'est que cette sensibilisation qui s'est adressée aux responsables des structures puisse s'étendre aux autres acteurs, notamment les enseignants, les formateurs même les services administratifs puisqu'ils ont leur part à prendre dans l'APC. (Enseignant 1, L. 3-6, p. 7)

Je pense qu'il faut peut-être organiser des séances de sensibilisation au plus grand niveau qui réunira les gens par thématique et par groupe. (Coordonnateur de branche 2, L. 3-5, p. 10)

En plus de l'amélioration de la communication et de la sensibilisation, les répondants précisent que le fonctionnement des instances de gestion doit être réorienté pour donner une véritable impulsion à la réforme. En effet, selon les participants, ces instances de gestion sont créées, mais leur fonctionnement reste difficile et complexe, raison pour laquelle il est essentiel de leur donner toute l'autorité nécessaire pour réguler la réforme.

Il faut mettre ces instances en activité [...] Il faut des actions de formation afin d'expliquer à tout acteur la place qu'il joue dans la réforme. (Inspecteur de spécialité 1, L. 28, p. 9; L. 1-4, p. 10)

Dans leur conception je crois qu'il n'y a rien à dire, maintenant [...] dans la pratique de la mise en œuvre, que cela corresponde à la philosophie de la conception. (Directeur 1, L. 35-37, p. 8)

Outre le fonctionnement des instances, des participants ont fait ressortir la nécessité de réviser la gouvernance des établissements de formation professionnelle. Cette gouvernance selon eux doit maintenant inclure systématiquement les acteurs du secteur privé et donner une certaine autonomie aux établissements. Il est important, toujours selon les répondants, de donner la possibilité aux écoles de réaliser des projets qui intéressent les enseignants.

C'est faire en sorte d'arriver à créer dans les établissements des équipes projet qui je pense impliqueraient davantage les enseignants et les motiveraient davantage parce que ces projets-là, ce serait leur chose, ils se sentirraient impliqués. (Enseignant 1, L. 9-12, p. 27)

Au plan organisationnel, il faut voir la gouvernance des établissements. Adopter un schéma avec l'implication du monde professionnel pour appliquer l'APC et puis harmoniser ce schéma d'un établissement à un autre. (Coordonnateur de branche 5, L. 27-30, p. 10)

Enfin, les participants pensent qu'au niveau organisationnel, il est important d'accélérer la mise en œuvre de la réforme. Sinon cela pourrait décourager les acteurs du secteur privé, qui eux sont intéressés par le résultat final.

Ils trouvent que c'est lent, ils sont pressés, ils attendent des résultats [...] Je pense que le secteur privé aurait avancé plus rapidement que le ministère. (Coordonnateur de branche 5, L. 4-5; L. 12-13, p. 15)

Non le privé, vraiment on est très engagé, on est partant, on est plus pressé que même le ministère. Nous concernant, nous-mêmes on souhaiterait que même en 2017 [...] sortir les premiers produits de ces écoles-là. (Coordonnateur de branche 4, L. 5-8, p. 21)

Les participants à cette recherche soulignent que l'engagement des acteurs du secteur privé et leur implication dans les activités organisées est appréciée par les deux camps. Ainsi, les participants tiennent à ce que ce cadre de collaboration soit formalisé par une décision politique qui puisse donner à la réforme le cadre réglementaire pour fonctionner. Ils ont donc fait des propositions au plan institutionnel.

5.4.2.3 Amélioration de l'implantation au niveau institutionnel

Sur ce volet, la proposition majeure que font les participants consiste pour l'État à mettre en place un cadre législatif. Ils proposent que les projets de Loi soient adoptés en conseil de ministre pour réglementer toutes les activités de la réforme. Ils pensent que cela passe par un engagement politique visible à tous les niveaux. Ainsi, seize répondants parlent du renforcement de l'engagement institutionnel. Sept d'entre eux insistent sur l'importance de l'adoption des textes réglementaires et trois abordent le renforcement du partenariat école-entreprises qui est déjà en bonne marche.

Les répondants déplorent que les textes de Loi ne soient pas encore soumis au conseil de gouvernement. Ils pensent également que c'était la première chose à prévoir et que cela aurait facilité l'octroi de financement et même la mise en place des instances de gestion. Les participants souhaitent donc que cet état de choses soit rattrapé le plus rapidement possible pour faciliter les actions envisagées. Pour certains, il s'agit d'un engagement politique fort qui va donner un élan à la réforme, cet engagement aura pour but final le déblocage des finances par l'État de Côte d'Ivoire.

Il faut que le décideur lui-même prenne les taureaux par les cornes pour véritablement s'engager dans ce qu'il a affirmé [...] Il s'agit d'un engagement politique, d'un engagement du gouvernement, d'un engagement du ministère. (Inspecteur de spécialité 3, L. 19- 21, p. 3)

Il faut que les textes viennent formaliser les pratiques. (Directeur 2, L. 1, p. 8)

Par ailleurs, les participants soulignent qu'il est nécessaire de renforcer le partenariat public-privé. Ils précisent que ce partenariat devra être alimenté par des actes pour

concrétiser les décisions politiques prises lors de la signature de la convention avec le secteur.

Je pense que c'est le renforcement du partenariat public-privé et l'animation effective de la cellule de développement du partenariat écoles-entreprises. (Coordonnateur de branche 3, L. 5-7, p. 8)

Pour d'autres, l'État ne doit pas seulement se limiter à la production de textes, mais il doit faire de cette réforme sa préoccupation première.

Pour une réussite de l'implantation, le facteur essentiel, ce sont les acteurs à commencer par l'administration centrale, c'est-à-dire à commencer par les politiques. Il ne faut pas que la mise en œuvre de l'APC soit abandonnée par le politique. (Directeur 3, L. 19-21, p. 14)

Certains participants estiment aussi que le partenariat écoles-entreprises doit être alimenté réellement par des activités qui permettent sa pérennisation.

Au niveau du partenariat, il faut travailler avec le secteur privé sur toute la chaîne de développement de la formation professionnelle; il faut réaliser la certification avec le milieu professionnel; la gouvernance des établissements également doit impliquer les professionnels. (Inspecteur de spécialité 2, L. 24-27, p. 16)

Je pense qu'il y a des dispositions à prendre au niveau institutionnel et avoir même une politique réelle de ce partenariat-là, c'est-à-dire qu'au plan institutionnel, faire en sorte que les entreprises s'intéressent à ce que fait la formation professionnelle. (Enseignant 1, L. 30-33, p. 2)

Les répondants sont convaincus que la plus grande faiblesse de cette réforme se trouve sur le plan institutionnel. Ils espèrent que des solutions rapides soient trouvées pour faire avancer les différents aspects de la réforme. Le manque de cadre réglementaire provoque des insuffisances aussi au plan technique et pour apporter des solutions, les participants ont fait des recommandations à ce niveau.

5.4.2.4 Amélioration de l'implantation sur les aspects techniques

Sur ce plan, huit participants pensent qu'il faut renforcer l'adaptation de l'APC aux réalités du pays. Trois répondants ont abordé la nécessité de recadrer l'expérimentation en le faisant par secteur. Mais, au-delà de tout cela, les participants pensent qu'il y a une nécessité de simplifier l'approche pour la rendre accessible à tous.

[...] il faut simplifier l'approche pour permettre à tout le monde de pouvoir réellement se l'approprier. (Représentant COJES 2, L. 32-33, p. 5)

Ils croient que simplifier l'APC et la faire correspondre à la réalité ivoirienne faciliterait grandement sa mise en œuvre. Alors, ils conseillent de ne pas se focaliser sur la procédure de façon rigide, mais de faire des modifications en prenant en compte tout l'environnement qui va le régir.

Il faut faire en sorte qu'on puisse trouver des voies et moyens d'appliquer l'APC, pas dans son essence pure et dure, mais en faisant attention à nos réalités, en l'adaptant vraiment aux réalités de notre pays, à la disponibilité des finances et aux besoins des hommes qui vont l'animer. (Inspecteur de spécialité 3, L. 31-33, p. 18)

Toujours en termes de proposition sur les aspects techniques, certains participants proposent, pour une bonne adaptation des outils et des méthodes, de faire une expérimentation restreinte sur un seul secteur afin d'en dégager les forces et les faiblesses. Cette expérimentation restreinte permettrait de faire un recadrage avant d'étendre la réforme à tous les secteurs. Étant donné les difficultés de financement, cette façon de faire donnerait plus rapidement des résultats capitalisables.

Il faut peut-être identifier dans la réforme, un secteur qui n'est pas assez vaste et puis essayer d'aller à fond [...] dans la réforme dans ce secteur choisi, et puis voir au bout ce que ça va donner. Et, si on arrive à quelque chose, je pense qu'on va arriver à quelque chose qui va être porteur, ça pourra permettre aux décideurs de vraiment décider d'élargir ça. (Inspecteur de spécialité 3, L. 21-25, p. 7)

Pour terminer sur les propositions, les répondants à cette recherche ont fait des recommandations pour améliorer le volet financier de la réforme. Pour eux, ce sont les finances qui déclenchent la mise en œuvre des activités. Le manque de financement peut être un véritable handicap pour la mise en œuvre globale de cette réforme.

5.4.2.5 Amélioration du volet financier

Sur l'aspect du financement de la réforme, les participants proposent plusieurs approches complémentaires pour améliorer le financement de la réforme. Sept répondants ont abordé la nécessité du renforcement du financement de la réforme. Certains proposent l'utilisation de la taxe d'apprentissage, une taxe issue des cotisations des professionnels et collectée par le Fonds de développement de la formation professionnelle. Celle-ci peut être utilisée pour le paiement de plusieurs activités dans le cadre de la réforme étant donné que pour l'instant, elle n'est pas vraiment utilisée alors que l'argent est disponible.

On paie des taxes d'apprentissage, mais jusqu'à aujourd'hui on a des milliards qui sont en caisse qui ne sont pas utilisés, donc c'est une occasion qu'on aura pour pouvoir faire bon usage de cette taxe-là et même la taxe à la formation professionnelle pourra être orientée pour que les professionnels soient formés dans leur domaine pour qu'on ait des ressources humaines et un capital humain compétent. (Coordonnateur de branche 4, L. 12-17, p. 8)

D'autres proposent que l'occasion soit donnée aux établissements de créer des ressources financières. Pour ceux-ci, mettre en œuvre l'APC dans les établissements de formation à long terme passe par une révision du statut juridique de ces établissements. Il faut rendre flexible leur fonctionnement budgétaire en leur donnant une autonomie de gestion. Cette autonomie de l'école, prévue dans le plan de gouvernance des établissements et proposée par la réforme, se fera en collaboration avec le secteur privé. Les écoles pourraient réaliser des productions et des prestations monnayables.

Il faut revoir les statuts des établissements. [...] il faut revoir les lignes budgétaires et leur donner une plus grande autonomie de gestion et une plus grande flexibilité au niveau de la gestion des finances et aussi au niveau de l'implication des acteurs du secteur privé locaux dans les gestions des établissements qui se trouvent dans leur localité. (Inspecteur de spécialité 1, L. 12-16, p. 17)

Nous prévoyons une certaine autonomie pour les établissements de formation, C'est pour améliorer le financement que nous négocions avec l'entreprise une capacité de production de nos établissements, la formation de leurs personnels. Et tout cela sera un apport de finance additionnel et c'est cet apport additionnel-là qui nous permettrait de limiter les difficultés budgétaires de l'État de Côte d'Ivoire. (Directeur 3, L. 1-6, p. 14)

En conclusion, les participants pensent que la mise en œuvre de la réforme passe par le recadrage et la révision de plusieurs dysfonctionnements constatés. C'est pourquoi, ils ont fait des propositions tant aux niveaux organisationnel, technique et matériel qu'aux niveaux institutionnel, financier et humain. Toutes ces recommandations ont pour but essentiel de consolider les acquis de la réforme et de faire avancer sa mise en œuvre.

5.5 Synthèse des résultats

Concernant le premier volet qui traite des enjeux de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire et de la pertinence de l'APC en réponse à ces enjeux, il ressort que les participants trouvent l'APC pertinente pour répondre aux enjeux de la formation professionnelle. En effet, ils soutiennent que l'APC est une réponse appropriée à l'inadéquation formation emploi. Elle a engendré un partenariat réel entre le secteur privé et le monde de la formation et elle favorisera une implication des professionnels

dans les parcours de formation, depuis l'analyse des besoins jusqu'à la définition des certifications. De ce fait, l'APC pourrait selon les participants être un moyen de résoudre le chômage des jeunes, d'abord parce que selon eux elle aboutirait à une qualification voulue et souhaitée par le monde de l'emploi, et ensuite à une formation de qualité par le biais d'un dispositif de formation renouvelé selon les normes des entreprises.

Sur le second volet de l'analyse qui prend en compte les motivations du choix de l'APC, les résultats montrent que l'APC est un choix politique de la Côte d'Ivoire qui répond aux impératifs de normalisation des systèmes éducatifs mondiaux, et plus particulièrement sous régionaux. Par ce choix, l'État a pris des dispositions pour la mise en œuvre de l'approche. Ainsi des ressources ont été prévues pour soutenir tous les volets, tant sur le plan technique que sur celui du financement ainsi qu'aux niveaux humain, matériel, organisationnel et institutionnel.

Pour le troisième volet qui prend en compte l'opérationnalisation de la réforme, les participants mettent en exergue plusieurs facteurs qui militent en faveur de celle-ci : la motivation des acteurs, leur adhésion à la réforme, la disponibilité du financement international pour appuyer la réforme, la mise en place des instances de gestion, le partenariat avec le secteur privé, l'accompagnement des acteurs par des experts internationaux, le choix des établissements pour le projet pilote ainsi que la structuration de l'économie en branches professionnelles. Malgré tous ces facteurs favorables, les répondants déplorent certains dysfonctionnements au niveau de l'opérationnalisation, en l'occurrence l'insuffisance de sensibilisation et de formation des acteurs, ce qui provoque des résistances, particulièrement chez les acteurs du secteur de la formation, l'insuffisance de moyens financiers pour la mise en œuvre des activités planifiées, le mauvais fonctionnement des instances de gestion de la réforme, l'instabilité institutionnelle du ministère qui provoque un retard dans la production des textes légaux et règlementaires et surtout la lourdeur et la lenteur de la réforme dénoncées par les professionnels des entreprises.

Eu égard aux manquements constatés par les répondants, le quatrième volet de l'analyse a mis en évidence les mécanismes qui selon les participants ont été prévus pour réguler et gérer la mise en œuvre de la réforme. Ils ont souligné les mécanismes de régulation

que représentent les organes de pilotage, de mise en œuvre et les groupes de travail qui accompagnent la mise en œuvre de la réforme.

Quant aux améliorations, les participants proposent des solutions sur tous les volets pour régler les dysfonctionnements constatés. Ces propositions concernent la formation, l’implication de tous les acteurs du système de formation professionnelle aux activités, la vulgarisation de la méthode par une large sensibilisation, un engagement politique fort pour régler les problèmes institutionnels, l’amélioration du financement par l’augmentation du budget national qui sert au financement de la réforme et la révision de la gouvernance des établissements pour permettre l’implication du secteur privé dans la gestion des établissements et renforcer leur budget par des prestations de service.

La mise en œuvre de l’APC dans la formation professionnelle s’avère un changement. Ce changement a été initié par les autorités et suscite des attitudes qu’il convient d’analyser chez les différentes entités du ministère. Il existe un risque d’échec de l’implantation à cause des problèmes recensés dans plusieurs domaines. Sur la base du modèle de changement de Champagne (2002, p. 15), les résultats de la recherche ont abouti à une modélisation de la réforme selon la figure 3 ci-après.

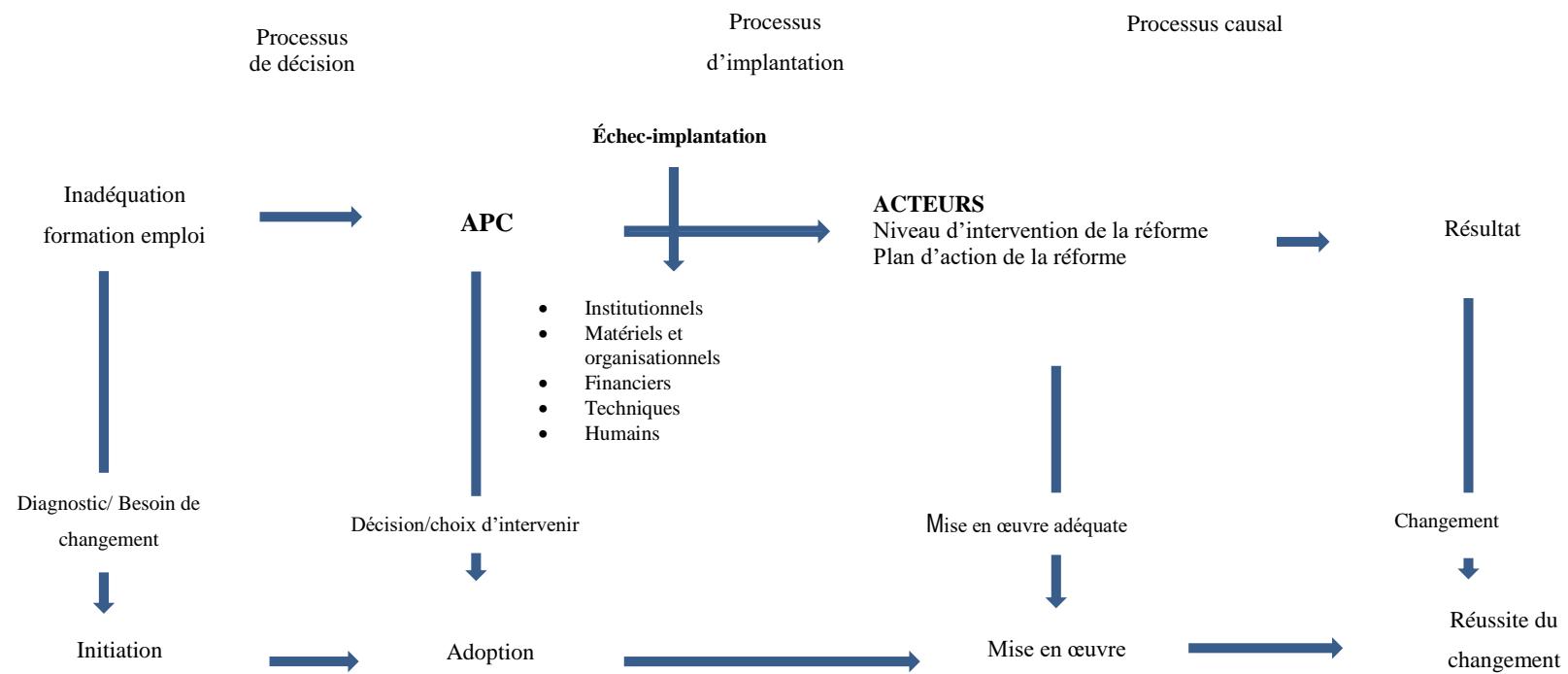


Figure 3. Modélisation du changement en Côte d'Ivoire sur la base du modèle de Champagne, 2002, p. 15

La figure 3 représente la modélisation du changement en cours dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire. Cette modélisation s'est faite sur la base du modèle de changement proposé par Champagne (2002). Ce modèle présente trois phases : 1. Le processus de décision; 2. le processus d'implantation et 3. le processus causal. À l'issue de ces trois processus, le changement pourrait être une réussite ou un échec.

Dans le cadre du changement en Côte d'Ivoire, le diagnostic, le besoin de changement qui a suscité le processus de décision, a été motivé par l'inadéquation formation-emploi. Cette situation a abouti au choix d'intervenir par l'adoption de l'APC au niveau de l'État. Le processus d'implantation adressé aux acteurs du système de formation professionnelle est en cours, mais celui-ci fait face à plusieurs problèmes, notamment sur les plans institutionnel, financier, humain, organisationnel et matériel ainsi que sur le plan technique. Ces problèmes énoncés dans la présentation des résultats pourraient être une cause d'échec, ce que Champagne (2002) appelle échec de l'intervention si des solutions adéquates ne sont pas envisagées par les acteurs du système à tous les niveaux, surtout sur le plan institutionnel.

Interpréter cette figure selon la vision de Berman et McLaughlin (1977) ramène à assimiler le processus de décision à la première étape de leur modèle, la mobilisation, c'est-à-dire la décision politique d'adopter le changement provoqué par l'inadéquation formation-emploi. À la suite de la décision politique, tout comme le modèle de Champagne (2002), celui de Berman et McLaughlin propose le sous-processus d'implantation qui peut être un échec ou une réussite selon la réaction des acteurs concernés. C'est ce risque d'échec que nous observons sur cette figure, eu égard aux différents problèmes mentionnés tant sur les plans institutionnels, financiers organisationnel et matériels qu'humain et techniques.

Cette figure 3 montre qu'il existe un risque réel d'un échec de l'implantation à cause des problèmes susmentionnés. Des décisions doivent être envisagées pour résoudre ces différents problèmes et les propositions et recommandations des participants à cette recherche pourraient constituer un début de solution.

6. Discussion des résultats de la recherche

Les résultats de cette étude sont discutés en lien avec les dimensions du cadre d'analyse de l'implantation de Love (2004).

6.1 Regard critique sur la pertinence de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

Dans cette section, la pertinence de l'APC est discutée en réponse aux enjeux du système de formation professionnelle. Pour Love (2004), il s'agit de déterminer la pertinence de l'APC par rapport aux besoins des jeunes et des employeurs. Les participants ont mis en évidence les enjeux du système de formation professionnelle, et précisé la pertinence de l'APC pour répondre aux besoins du monde professionnel.

Les participants à l'étude trouvent que l'APC constitue une approche pertinente en tous points pour répondre aux enjeux de la FP. En plus de l'enjeu principal d'amélioration de l'employabilité des jeunes par la production d'une main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises les répondants identifient la structuration de l'économie en branches professionnelles et l'amélioration de l'efficacité du système de formation. En effet, ils ont montré comment l'APC peut contribuer à résoudre les défaillances actuelles du système économique et du système de formation. Selon eux, la démarche qui caractérise l'APC constitue une méthodologie rigoureuse d'analyse des besoins des entreprises pour une meilleure adéquation formation-emploi. Sur cet aspect, les participants rejoignent Monchatre (2008), qui dans son analyse sur l'APC dans la FP au Québec souligne que cette approche constitue l'aboutissement d'un processus rigoureux et objectif. Les participants mentionnent également que l'APC contribue au rapprochement de l'école et de l'entreprise par la mise en place de conventions de partenariat. L'APC selon les répondants met en partenariat le monde économique et celui de la formation pour développer des parcours de formation adaptés. Elle conduit à une restructuration profonde du processus d'élaboration des programmes d'études et aboutis à de nouvelles formes de collaboration avec le système productif. Cette idée, est également soutenue par plusieurs auteurs dont Monchatre (2008), MEQ (2002), Maurin et Melonio (2011) Deissinger (2010) qui affirment que la mise en œuvre de l'APC doit être soutenue par la collaboration entre les entreprises et les autres partenaires sociaux. Ces auteurs soulignent aussi l'importance du financement conjoint de l'État et des entreprises privées. Le renforcement du partenariat écoles-entreprises aboutit à la mise

en place d'un cadre de collaboration qui facilite non seulement l'analyse des besoins de formation, la conception des programmes d'études, mais aussi selon le MEQ (2002), la mise en œuvre, et l'évaluation des formations.

Par ailleurs, les résultats de l'étude révèlent que les répondants ont une bonne connaissance du processus d'élaboration des programmes selon l'APC. En effet, dans un cadre de partenariat, l'application de l'APC aboutit à la réalisation d'études dans les différents secteurs économiques, à l'identification des compétences et enfin à l'élaboration du programme. Les résultats mentionnent que l'APC dans sa démarche d'élaboration de programme passe par la définition des compétences requises pour l'exercice d'une fonction de travail. À ce niveau également, les répondants font état de la participation des professionnels à l'identification des compétences d'un métier. Monchatre (2008) abonde dans le même sens en présentant l'analyse des situations de travail comme l'une des étapes importantes de l'élaboration des programmes de formation selon l'APC. En plus, l'analyse des points de vue des répondants montre que le monde économique ivoirien a connu une évolution technique et technologique qui nécessite la mise à niveau du système de FP. L'adoption de l'APC au Québec est intervenue selon Monchatre (2008) dans un contexte similaire.

Par ailleurs, l'inadéquation formation-emploi et la faible qualification des jeunes diplômés militent en faveur du changement d'approche dans la FP. Pour les répondants, la formation professionnelle parce qu'elle vise la préparation à un métier doit associer à la formation les attitudes qui accompagnent l'exercice du métier aux compétences spécifiques. Dès lors, pour Monchatre (2007), parler de compétences en FP donne l'occasion d'introduire dans l'apprentissage ces comportements sociaux. Cependant, Monchatre (2007, p 39) estime qu'il faut voir la pertinence de l'APC au-delà de l'apprentissage d'un métier. Ainsi, le programme de formation vise non seulement la « maîtrise d'une fonction technique » mais aussi « des développements plus profonds, pertinents à la situation professionnelle, mais pouvant déborder le cadre immédiat de l'exercice de la profession ». Elle précise également que les objectifs de « formation fondamentale » n'aboutissent pas obligatoirement à l'obtention d'un emploi. Car il prend en compte « des dimensions relativement générales et transférables à d'autres tâches [...] ». La démarche de l'APC selon elle doit être perçue plus loin qu'en termes d'adaptation à un rôle professionnel (Monchatre, 2007).

Outre, l'importance du partenariat, il ressort de l'analyse des résultats que l'APC est une approche pertinente pour la mise en place d'une formation par alternance. Le rapprochement école-entreprises est au cœur de la pratique de l'alternance. Les recherches sur le système dual allemand qui constitue une référence en matière de FP par alternance montrent qu'il est majoritairement tourné vers le secteur privé (Greinert, 2004). La formation des jeunes dans le système dual repose essentiellement sur les entreprises qui signent des contrats de formation avec les jeunes (Tremblay et Le Bot, 2003). L'exemple du système dual montre que la formation par alternance pourrait améliorer l'employabilité des jeunes ivoiriens. Cependant, le système de formation ivoirien inspiré du modèle français centralisé, bureaucratique et insuffisamment tourné vers le monde professionnel (Greinert, 2004), rendrait difficile la mise en place de l'alternance qui donne une grande place aux entreprises. Les résultats révèlent également que l'APC est une méthode pertinente pour favoriser la mise en place d'un cadre de stage pour les apprenants dans les entreprises. Ce qui contribuerait à leur qualification. Actuellement, les établissements de FP entretiennent peu de liens avec leur environnement économique d'où la difficulté même de trouver des postes de stage pour les apprenants. Les programmes de formations sont élaborés sans concertation avec les acteurs du monde professionnel. Ces derniers ne participent pas à la mise en œuvre de la formation et à l'encadrement des apprenants. Ceux-ci rencontrent donc de nombreuses difficultés d'intégration dans les entreprises à cause de l'écart entre la formation reçue et la réalité des emplois. Le stage devient alors un moyen pour justifier et valider une formation théorique plus que pour répondre à un niveau de qualification. Les entreprises qui le peuvent mettent du temps pour former ces jeunes, mais d'autres ne se donnent pas ce mal, soit elles refusent les stagiaires, soit elles les gardent pour faire d'autres tâches sans aucun lien avec la qualification visée. Enfin, les répondants pensent que l'APC est une méthode pertinente pour améliorer le financement de la FP parce que dans le cadre du partenariat école-entreprises, le monde professionnel participera au financement de la formation. Greinert (2004), Tremblay et Le Bot (2003), Maurin et Melonio (2011) précisent que dans la mise en œuvre de l'APC, les entreprises participent au financement de la FP. Il ressort des résultats de l'étude que l'État ivoirien laisse une faible autonomie de gestion aux établissements. Cette forte intervention de l'État donne peu de place au secteur privé. Le financement du système de FP est assuré en majeure partie par le budget de l'État, ce qui ne permet pas d'impliquer le monde professionnel à la gestion. De plus, les répondants soulignent que les entreprises payent

une taxe d'apprentissage à la FP dont l'usage peut servir pour le financement de la mise en œuvre de l'APC.

En somme les participants pensent que l'APC représente une solution aux besoins de l'économie. Cependant il faudrait doter la réforme de cadre réglementaire qui précise les rôles des organes de gestion. Permettre aux structures centrales qui existent de définir les orientations et aux structures locales de s'occuper de la mise en œuvre. Dans ce sens le MEQ (2002) préconise que la refondation de la FP et technique soit basée sur une orientation gouvernementale et des structures locales pour la mise en place et la gestion de la formation. Malgré sa pertinence pour la formation professionnelle en Côte d'Ivoire, l'APC se heurte à des difficultés liées à la faiblesse de l'autonomie des établissements, à l'insuffisance du financement, à la faiblesse du partenariat avec le milieu professionnel. Cela confirme les constats du CIEP (2009) et de Bernard, Nkegne Nkegne et Robert (2007), qui identifient des difficultés majeures dans les pays de l'Afrique Sub-Saharienne lors de la mise en œuvre de l'APC. Ces auteurs considèrent alors que l'APC s'adapte mal à l'environnement africain parce que sa mise en œuvre ne s'appuie pas suffisamment sur le contexte local. De plus, les défenseurs du système (Havelock, 1976, cité par Savoie-Zajc, 1993) manifestent une indifférence ou un rejet total parce qu'ils estiment que les problèmes identifiés dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire ne sont pas forcément liés à l'approche pédagogique utilisée (APO ou APC). Ils considèrent que les problèmes sont plus profonds et ancrés dans l'orientation donnée au système de formation professionnelle par le colonisateur depuis sa création, tout comme le pensent (Dembélé et Ndoye, 2003; Lauwerier, 2016 ; Greinert, 2003). L'APC ne doit donc pas être considérée comme une panacée, car sa mise en œuvre comporte des exigences tant au niveau institutionnel qu'opérationnel.

L'APC constitue un changement dont le défi de l'implantation va au-delà de l'adoption de la politique (Carpentier, 2012). Mazmanian et Sabatier (1983), Matland (1995), Pal (1997), cités par Carpentier (2012) pensent que ce sont les stratégies adoptées par les gouvernements qui rendent l'implantation efficace ou pas. Faisant référence à la position de Berman et McLaughlin (1977, cités par Savoie-Zajc, 1993), on remarque que la décision de changement est effectivement politique et dans ce cadre, l'organisation priorise d'abord son image politique et la planification. C'est pourquoi

Love (2004) préconise, dans la seconde dimension de l'analyse de l'implantation, la prise en compte de la conception et de la planification de la réforme selon l'APC.

6.2 Regard critique sur la conception et la planification de la réforme selon l'APC

Cette section vise d'une part, à relever les motivations et les justifications qui ont conduit à l'adoption de l'APC dans la formation professionnelle et d'autre part à examiner la pertinence des activités planifiées pour la mise en œuvre de la réforme. Cette dimension permet de déterminer les actions à planifier pour obtenir les résultats attendus dans l'environnement d'implantation (Love, 2004).

En ce qui concerne sa motivation et sa justification, les résultats de l'étude révèlent que l'APC, apparaît comme un choix institutionnel de l'État de Côte d'Ivoire, conditionné par les prescriptions de normalisation et d'harmonisation des systèmes éducatifs issues des recommandations de l'organisation internationale de la francophonie. Berman et McLaughlin (1977, cités dans Savoie-Zajc, 1993), situent l'initiative du changement dans une décision politique de l'État qui mobilise les moyens de la mise en œuvre. En Côte d'Ivoire, la décision d'appliquer l'APC vient de l'État qui l'impose aux acteurs du système de formation professionnelle. Bien que cette réforme semble pertinente aux yeux des participants, son adoption n'a pas fait l'objet d'échanges et de concertation avec les différentes entités de la communauté et de la société. Dès lors, cela s'apparente à la mise en œuvre d'un changement selon l'approche *Top-down* (Carpentier, 2012). Pour Carpentier (2012) nombre de ces réformes censées être implantées sans difficultés ont donné peu de résultats du fait des méthodes d'implantation inefficaces (Carpentier, 2012). Carpentier (2012) associe cette approche de changement aux changements prescrits qui privilégient une démarche séquentielle, linéaire et prédéterminée. Privilégiant l'autorité, elle s'intéresse peu ou pas du tout à la collaboration avec les autres acteurs.

Par Ailleurs l'adoption de l'APC a été également motivée par le diagnostic du système (RESEN 2009) qui a révélé les insuffisances du système de formation professionnelle et amené les décideurs à opter pour un changement curriculaire. Tout en mettant en exergue l'aspect prescriptif du changement engagé dans la formation professionnelle et les résistances qui pourraient en découler, surtout chez les enseignants et les autres acteurs opérationnels de l'école (chefs d'établissement, éducateurs et autres), l'analyse

des conclusions de cette étude a révélé que des actions ont été entreprises pour la mise en œuvre de la réforme. Plus précisément les répondants trouvent que des moyens humains, institutionnels, financiers, techniques, organisationnels et matériels ont été mobilisés. (Bourgault, 2006, Depover 2006) pensent qu'il est important dans la planification d'une réforme éducative de tenir compte des priorités et du projet de développement de la nation. Aussi, une réforme comme celle de l'APC devrait s'appuyer sur le projet de développement national de sorte que ses retombées se ressentent à tous les niveaux, notamment chez les enseignants et les élèves. Les résultats de l'étude s'inscrivent dans cette conception de la réforme étant donné que les répondants mentionnent que la planification a pris en compte la formation des enseignants (initial et continue), celle des élèves à travers l'amélioration des programmes et l'insertion professionnelle. Les participants reconnaissent aussi que des moyens financiers ont été prévu pour la réforme. Cela rejoint la position de Depover (2006) qui lie les bénéfices potentiels d'une réforme aux moyens financiers à y consacrer surtout dans les pays qui éprouvent des difficultés à mobiliser les ressources financières. La concrétisation du partenariat école-entreprise qui va permettre des réflexions conjointes sur les curriculums de formation constitue également un bénéfice (Depover, 2006) qui va aboutir à une formation de qualité, à un renouvellement des structures de formation et à une harmonisation des certifications au niveau national et sous régional.

Les crises sociopolitiques qui sévissent dans un pays sont des facteurs qui entravent le bon fonctionnement des institutions, et le système éducatif n'est pas en marge de celles-ci. Les répondants ont insisté sur le fait que la Côte d'Ivoire sortant de plusieurs années de crises politico-militaires ayant considérablement affectées son système éducatif pourra récupérer avec la réforme comme celle de l'APC les jeunes restés en marge du système d'éducation générale. Les risques de délinquance et de criminalité seront ainsi solutionnés par l'insertion professionnelle des jeunes.

En conclusion, on peut retenir que l'adoption de l'APC a été conditionnée par plusieurs facteurs : les insuffisances du système de formation professionnelle, les recommandations des pays étrangers et un souci de normalisation du système de formation professionnelle. Sur la base de ces facteurs, les autorités ivoiriennes ont choisi d'introduire l'APC dans la formation professionnelle. Cette réforme est conduite

de façon *Top-down* par les décideurs qui en ont défini les axes et planifié sa mise en œuvre. Cependant, la mise en œuvre des politiques qui adopte l'approche *Top-down* donne peu de résultats parce que les acteurs opérationnels éprouvent des difficultés à s'approprier le changement (Carpentier, 2012). Toutefois, les ressources planifiées pour la mise en œuvre de l'APC aux plans humain, organisationnel, matériel, technique, financier et institutionnel (Depover, 2006) donnent la possibilité d'engager des actions. Il convient tout de même de souligner qu'une bonne planification ne suffit pas pour réussir l'implantation des réformes en Afrique (Bourgault, 2006). Cet auteur précise que plusieurs éléments importants tels le financement, la communication, le socle institutionnel et le rôle des autorités politiques sont déterminant pour la mise en œuvre d'une réforme. Il estime également que la planification doit fournir un calendrier de mise en œuvre précis.

La section suivante porte sur la critique de l'opérationnalisation de la réforme selon l'APC. Elle discute les points forts et les points faibles relevés lors de l'implantation.

6.3 Regard critique sur l'opérationnalisation de l'APC

Dans cette section les facteurs favorables et défavorables à l'implantation de la réforme sont présentés. Ces facteurs sont abordés par les répondants à travers plusieurs volets : organisationnel, matériel, financier, humain, technique et institutionnel. Ces volets sont présentés à travers les quatre points suivants : les assises institutionnelles, les réactions des acteurs, la communication et le financement de la réforme.

6.3.1 Les assises institutionnelles de la réforme

Les répondants considèrent majoritairement que la réforme de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire qui a introduit l'APC repose sur un cadre institutionnel faible. Le ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle constitue l'autorité responsable de la mise en œuvre de la réforme en APC. Les répondants affirment que cet ancrage de la réforme au plus haut niveau du ministère n'a pas empêché les difficultés majeures constatées. Malgré les efforts consentis pour l'adoption des textes règlementaires qui doivent régir le fonctionnement des instances de la réforme, les décrets de mise en œuvre tardent à être pris. Cette situation favorise le fonctionnement informel des instances de gestion et ne favorise pas l'exécution des activités. Cela amène à nuancer l'affirmation de Bourgault (2006) dans le sens où un

socle institutionnel fort n'assure pas toujours une adhésion forte des acteurs à une réforme.

Par ailleurs, le lien fort entre le poids institutionnel d'une réforme et l'engagement des acteurs politiques impliqués (Bourgault, 2006) qui conditionne l'adhésion des acteurs, est confirmé par nos résultats. Les répondants pensent que le faible engagement des autorités responsables de la réforme ne favorise pas l'atteinte des objectifs. En plus des difficultés dans le pilotage de la réforme, les répondants identifient une instabilité institutionnelle du Ministère qui a connu une multitude de changements de dirigeants. Les changements intervenus à la tête du Ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle corroborent la faiblesse de l'engagement politique. Cela confirme la conception de Rambourg (1998, cité par Bourgault, 2006) qui précise que les dirigeants politiques constituent les exemples que suivent les autres acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme. Ainsi l'instabilité de l'autorité politique entrave le dynamisme de la réforme. On constate donc que les participants considèrent que la réforme ne constitue pas une priorité des ministres, sinon les textes auraient été soumis en conseil des ministres. En somme le discours des participants à l'étude met en évidence les difficultés de mise en œuvre de l'APC dû à la faible volonté gouvernementale.

La section suivante présente les réactions des acteurs stratégiques et opérationnels face aux prescriptions de la réforme.

6.3.2 Les réactions des acteurs de la réforme

Les résultats de l'étude montrent des résistances des acteurs du secteur de la formation à l'implantation de l'APC. Ces résistances sont essentiellement dues au manque de communication, de préparation et d'implication de certains acteurs. Les sous-sections suivantes présentent les réactions des acteurs stratégiques et les acteurs opérationnels.

6.3.2.1 Les réactions des acteurs stratégiques

Les répondants pensent que l'autorité ministérielle est en accord avec le projet de réforme, au vu du soutien que les différents ministres qui se sont succédés ont accordé au projet de réforme visant l'implantation de l'APC. Malgré leur adhésion à l'implantation de l'APC, les autorités restent peu mobiliser dans la réalisation des actions concrètes de mise en œuvre de la réforme. Cela pourrait s'expliquer par le

manque de préparation des acteurs stratégiques qui éprouvent des difficultés à adapter les principes de l'APC au contexte ivoirien du fait de leur faible expertise dans cette approche. Ce manque d'expertise entraîne aussi un faible leadership qui favorise l'inertie des acteurs opérationnels. Ce leadership aurait permis aux acteurs stratégiques de jouer un rôle important dans la réforme tel que préconisé par l'approche du développement organisationnel (Demers, 1999, cité par Champagne, 2002). Ainsi les autorités centrales du ministère de l'enseignement technique et de la FP par leur leadership auraient pu mobiliser les acteurs du système de formation professionnelle autour d'une même vision, par la recherche de compromis et la création d'un cadre favorable au changement (Demers 1999, cité par Champagne, 2002). Dans ce cas, le gestionnaire, vu comme le catalyseur du changement, peut contribuer à la réussite de la réforme par la communication qu'il instaure, l'écoute des personnes et la mise en place d'un système de reconnaissance. C'est cette implication des acteurs centraux pour créer un environnement favorable que les répondants ne perçoivent pas. Les résistances chez tous les acteurs évoqués par les répondants s'expliquent par la réticence au changement inhérente à nature humaine et à la protection des intérêts particuliers des uns et des autres (Crozier et Friedberg, 1977, cités par Savoie Zajc, 1993).

Le deuxième point parle de la réaction des acteurs opérationnels de la réforme.

6.3.2.2 Les réactions des acteurs opérationnels

Les acteurs opérationnels de la réforme se retrouvent à la fois dans le secteur productif et dans le secteur de la formation. Les participants précisent que les acteurs du secteur productif sont motivés et qu'ils adhèrent à l'APC comme en témoigne leur participation aux activités organisées. Par leur utilisation de l'APC, ces acteurs s'érigent en agent de changement qui promeuvent l'innovation grâce à l'appropriation qu'ils en ont fait (Havelock, 1976, cité dans Savoie-Zajc, 1993). Ces acteurs du système productif acquis à l'APC correspondent à la majorité précoce qui a accepté le changement et constitue ainsi un exemple pour les autres acteurs qui n'y ont pas encore adhéré (majorité tardive) (Rogers, 1969, 1983, cités par Savoie-Zajc, 1993). Les répondants considèrent la présence de cette majorité précoce comme un point positif pour la réforme, contrairement aux acteurs du secteur de la formation chez qui on constate des résistances qui ralentissent la mise en œuvre. Les résistances constatées chez les acteurs du système de formation viennent de la méconnaissance de l'APC et de la peur des conséquences de son application dans leurs pratiques professionnelles. Les réactions

observées chez ces acteurs visent à protéger le système, car ils se voient comme les garants de son intégrité à travers la minimisation des répercussions de l'innovation sur celui-ci (Havelock, 1976, cités par Savoie-Zajc, 1993). En somme, ce sont ces personnes qui s'opposent à une réforme et au changement (Savoie Zajc, 1993).

En outre, la résistance des acteurs du secteur de la formation est due selon les participants à la forme que prend l'accompagnement au niveau des activités techniques. L'expertise dont bénéficient les acteurs impliqués dans ces activités ne leur permet pas de s'approprier la méthode APC et de développer une expertise locale. Cet accompagnement au niveau technique s'apparente à une « logique d'expertise » (Roegiers, 2003, p. 160) et à de la prescription de documents. Cette dernière empêche la participation véritable des acteurs dans la définition du curriculum qui est alors en déphasage avec la réalité de l'environnement ivoirien. Il apparaît que la « la logique de projet » (Roegiers, 2003, p. 160) auraient permis la prise en compte des avis des acteurs opérationnels dans la réingénierie des programmes de formation et suscité leur satisfaction.

Toutefois, le développement d'un curriculum est une entreprise complexe dont le succès ne peut se résumer au choix d'une logique (Roegiers, 2003). Les acteurs interrogés reconnaissent qu'ils adaptent l'APC aux besoins de la formation professionnelle tout en s'adaptant à ces exigences. Cette adaptation mutuelle (Berman et McLaughlin, 1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) est fortement visible dans le développement des programmes et la mise en place des différentes instances de gestion du secteur productif (observatoire des emplois, branches professionnelles, centres sectoriels). Les acteurs du système productif s'ajustent à l'APC en prenant en compte ses exigences dans la définition des programmes et agissent aussi sur certains aspects comme les référentiels métiers-compétences, les observatoires et les branches pour les faire correspondre aux besoins réels des entreprises. En participant à la définition des nouveaux programmes de formation ils se réjouissent d'apprendre et de contribuer à la réforme.

Les acteurs de la formation par leur résistance se situent dans « l'implantation symbolique » (Berman et McLaughlin, 1977, p. 180, cités par Savoie-Zajc, 1993). On constate dans ce deuxième cas de figure que l'innovation ne suscite aucune réaction chez certains acteurs du système de formation. C'est l'indifférence totale vis-à- vis de ce qui est proposé. De plus, les résultats montrent que les participants souhaitent que l'on

propose des stratégies adéquates de sensibilisation et d'information des acteurs du secteur de la formation pour dominer les résistances. Selon les répondants, la sensibilisation et la communication devrait s'adresser en priorité aux directeurs, aux enseignants, aux chefs d'établissements et aux représentants des conseils de gestion des établissements, en vue de leur donner une compréhension harmonisée de l'APC. Le risque que l'APC soit adaptée aux pratiques en place et ne suscite aucun changement de comportement ni d'attitude chez les acteurs concernés serait ainsi écarté.

6.3.2.3 Le financement de la réforme

Les répondants soulignent que le financement local de la réforme reste faible, car sans décret, l'État ne peut octroyer un budget pour l'exécution des activités. La réforme est majoritairement financée par le programme de désendettement et de développement qui représente une aide financière extérieure (Bourgault (2006). Les acteurs saluent la disponibilité de ce financement qu'ils considèrent comme un point fort de la réforme. Compte tenu de cette aide financière extérieure, l'État de Côte d'Ivoire ne s'engage pas financièrement pour assurer l'exécution des activités de la réforme (Bourgault, 2006). Le Contrat de désendettement et de développement assure le financement de plusieurs types de projets en Côte d'Ivoire (Santé, infrastructures), dont les projets en éducation. Cependant, ce financement reste insuffisant et son mode de décaissement est contraignant. Les projets soumis à ce financement passent par une commission d'arbitrage.

Les participants insistent sur l'importance de doter la réforme de ressources budgétaires locales pour faire face au changement engagé (Bourgault, 2006). Les répondants considèrent que la dépendance qui s'est installée à cause de ce financement vis-à-vis du pays donateur réduit l'autonomie des acteurs, car les experts qui interviennent sur la réforme sont en général originaires du pays qui constitue le partenaire financier.

Même si l'éducation en Côte d'Ivoire bénéficie d'une part appréciable du budget de l'État, l'enseignement technique et la formation professionnelle restent le parent pauvre du système. Le passage en conférence budgétaire aboutit parfois au rejet des activités planifiées au profit d'autres activités jugées prioritaires; les participants précisent que c'est le cas de la réforme de la formation professionnelle. Toutefois, les répondants soulignent qu'en plus du contrat de désendettement et de développement, d'autres bailleurs de fonds manifestent leur intérêt pour la réforme en APC mais ces

financements ne sont pas encore disponibles. Même avec le contrat de désendettement et développement (CDD), la part attribuée à la réforme reste insuffisante selon les participants. L'exécution des activités reste difficile. On peut citer en exemple la construction des quatre centres sectoriels dont les travaux sont amorcés mais sont ralentis à cause du manque de financement.

La mise en œuvre d'une réforme doit être soutenue par des moyens financiers conséquents (Collins, 1990, cité par Bourgault, 2006). C'est pourquoi dans les recommandations, les répondants ont suggéré la mise en place d'autres formes de financement de la réforme en plus du budget de l'État. La section suivante aborde le volet communication de la réforme.

6.3.2.4 La communication dans la réforme

Les participants à cette étude constatent que les actions de communication et d'information des acteurs restent faibles et insuffisantes malgré les efforts consentis.

Relevant ce fait, les participants mettent en évidence le manque de communication à l'endroit des acteurs tels les enseignants, les chefs d'établissement, les représentants de conseil de gestion et les personnels d'encadrement. De ce fait, ces acteurs ne disposent pas d'information sur l'avancement de la réforme à cause de ce manque de communication (Bourgault, 2006). Bien qu'il existe un document de sensibilisation, le manque d'information s'observe à plusieurs niveaux lorsqu'on s'adresse aux acteurs opérationnels selon les participants. Cela donne parfois l'impression que les informations de part et d'autre diffèrent. Or, il s'agit de la même réforme, sa réussite dépend de l'appropriation (Berman et McLaughlin, 1977, cités par Savoie-Zajc, 1993) que ces acteurs opérationnels feront des outils et des programmes de formation. Il apparaît dans les propos des répondants que le manque de communication pourrait justifier les résistances constatées dans le secteur de la formation (Savoie-Zajc, 1993; Giroux, 1993). On ne peut mettre en doute le rôle important que jouent les acteurs opérationnels dans la mise en œuvre d'un changement (Savoie-Zajc, 1993). C'est pourquoi leur participation reste importante pour réduire les résistances car la contribution de chaque acteur est mise en valeur (Carpentier, 2012). Les répondants soulignent que la sensibilisation et la communication est lente au niveau du secteur de la formation. Cependant, ils reconnaissent son importance en ce sens que le manque de

communication constitue l'un des facteurs connus de résistance au changement (Savoie-Zajc, 1993; Giroux, 1993).

Par ailleurs, l'approche du développement organisationnel (Demers, 1999, cité par Champagne, 2002) préconise la formation des acteurs opérationnels au processus de changement (Savoie-Zajc, 1993). Ainsi, ces acteurs développeront des solutions à leurs problèmes durant la mise en œuvre à travers une communication ouverte. Les participants pensent que ces liens de communication émergent difficilement à cause de cette insuffisance d'information à l'endroit des acteurs.

On peut retenir que le contexte d'implantation de la réforme n'est pas favorable. Plusieurs aspects restent à améliorer. Les assises institutionnelles de la réforme conditionnent les réactions des acteurs stratégiques et opérationnels, le financement reste aussi à améliorer ainsi que la communication, la sensibilisation et la formation des acteurs. Toutes ces insuffisances représentent un frein à la réussite de la réforme selon l'APC et si rien n'est envisagé, on risque un échec de l'implantation (Champagne, 2002). Un engagement politique fort pourrait susciter l'adoption des textes légaux. Ce sont ces textes qui pourraient rassurer les acteurs opérationnels de la prise en main de la réforme par l'autorité politique.

Dans la section suivante, les répondants parlent des mécanismes de pérennisation de la réforme et font des recommandations.

6.4 Regard critique sur les mécanismes de régulation de la réforme et recommandations

Dans cette section, la recherche discute la pérennisation de la réforme à travers ses mécanismes de gestion. Les recommandations des répondants sont ensuite présentées.

6.4.1 Amélioration des mécanismes de gestion de la réforme

Des résultats, il ressort que les structures de régulation de la réforme sont composés d'un organe d'orientation et de pilotage institutionnel (le comité de pilotage paritaire), des organes opérationnels (le comité de mise en œuvre, la direction de la pédagogie et du développement des programmes) ayant la responsabilité du développement des programmes, un organe de gestion du partenariat école-entreprises (la cellule de développement du partenariat école entreprise), responsable de la mobilisation des

acteurs du secteur privé et les comités nationaux de branches professionnelles responsables de la gestion de ces branches.

Le MEQ (2002) recommande dans son rapport sur la refondation d'un système de formation professionnelle des organes de régulation similaires. Ces derniers disposent de rôles précis qui doivent faciliter la mise en œuvre de la réforme. Ces attributions sont d'autant plus importantes qu'elles servent de balises aux acteurs pour orienter les actions. Le fait que ces structures soient composées d'acteurs du secteur productif et du secteur de la formation représente un élément crucial pour le développement de la formation professionnelle et technique comme c'est le cas au Maroc (Maurin et Melonio, 2011). On peut alors affirmer que ces instances sont nécessaires à la réforme. Cependant, les répondants soulignent le timide fonctionnement de ces instances dû au manque d'assises institutionnelles. Les participants précisent également que le fonctionnement de ces instances aurait permis de tisser des partenariats locaux dans les régions de la Côte d'Ivoire. Ce qui n'est pas le cas pour le moment. Tous ces partenariats jouent un rôle important dans la mise en œuvre de l'APC (MEQ, 2010).

Les participants recommandent l'amélioration de plusieurs aspects de la réforme notamment le cadre réglementaire, le financement, les actions de communication et de formation ainsi que l'implication et la formation des acteurs.

6.4.2 Amélioration du cadre réglementaire de la réforme

Les participants recommandent la révision du cadre réglementaire de la réforme et son ajustement aux exigences du partenariat école-entreprises. Cela favorisera la mise en place d'un cadre de formation par alternance ainsi qu'une gestion participative des établissements.

Par ailleurs, la prise des décrets donnera une assise institutionnelle à la réforme et aux acteurs qui interviennent dans les instances de gestion. Les répondants pensent que ce cadre légal fort aboutira à un calendrier d'exécution et un financement conséquent de la réforme (Bourgault, 2006). Selon les participants à cette étude, sans ces améliorations, la réforme risque de rester au plan de projet avec quelques activités disparates et non coordonnées. En définitive, il est impératif que les autorités actuelles du ministère trouvent rapidement la voie pour donner un cadre réglementaire à la réforme.

6.4.3 Amélioration du financement de la réforme

Les participants proposent comme source d'amélioration du financement de la réforme l'utilisation des taxes d'apprentissage payées par les entreprises et logées au Fonds de développement de la formation professionnelle (FDFP). Ils soulignent que les négociations sont en cours pour reconvertis l'usage de ces fonds. Les répondants proposent également l'amélioration du cadre de gestion budgétaire des établissements en vue de permettre la production de biens et de services qui pourront générer des ressources complémentaires. Cependant, donner aux établissements la possibilité de générer des ressources propres nécessite une certaine autonomie dans leur gestion et donc la décentralisation de leur gestion budgétaire. En somme, les répondants suggèrent d'autres modes de financement de la réforme. Il reste à l'État, et partant aux autorités du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, de donner forme à ces modes de financement.

6.4.4 Amélioration du volet communication de la réforme

Sur le plan de la communication, les répondants pensent que de nombreuses activités sont réalisées dans le cadre de cette réforme, mais elles ne sont pas diffusées. Pour remédier à cela, les participants proposent de faire fonctionner la cellule de communication mise en place. Le document de sensibilisation élaboré pourrait servir de support pour envisager ces actions de communication. Le dialogue et la communication constituent un moyen de réduire les résistances qui sont souvent dues à l'insuffisance d'association des acteurs au changement (Giroux, 1993; Savoie-Zajc, 1993). Les participants à cette recherche précisent que tout changement fait peur alors par des actions de communication envers les acteurs stratégiques et opérationnels, les résistances seront minimisées. En plus de la communication, les répondants proposent l'amélioration de l'implication des acteurs.

6.4.5 Amélioration du volet implication et participation des acteurs

La formation et l'implication des acteurs constituent également l'un des points faibles de la réforme, mentionnés par les répondants. Ces derniers soulignent que ce volet nécessite une amélioration. Les répondants notent que des actions de formations sont organisées, mais malgré leur pertinence elles demeurent insuffisantes. Ils estiment que ces formations ne permettent pas aux acteurs de s'approprier l'APC. Les répondants qui considèrent l'APC comme une approche nouvelle et scientifique, propose que les

formations soient approfondies pour l'accompagnement des acteurs dans cette démarche de changement.

Par ailleurs, les répondants notent que la formation n'a pas encore atteint tous les acteurs (enseignants, directeurs, chefs d'établissement, conseil de gestion). Les participants soulignent qu'on ne peut adhérer à quelque chose qu'on ne connaît pas. Étendre la formation à tous les acteurs suscitera leur implication et leur adhésion à la réforme. Enfin, les participants recommandent de définir pour chaque type d'acteurs, des formations spécifiques basées sur leurs besoins réels. Dans ce sens, selon les participants, certaines actions sont en cours dans les établissements choisis pour les expérimentations. Les acteurs de ces établissements sont en formation sur la base de référentiels spécifiques mis en place.

Les résultats de cette section montrent que les structures de régulation sont mises en place, leurs attributions et leurs rôles sont définis. Ils sont en conformité avec les orientations données par l'OIF (MEQ, 2002). Mais ces structures de régulation de la réforme fonctionnent difficilement à cause du manque de cadre règlementaire. La sensibilisation et la communication sont également à améliorer pour faciliter une adhésion des acteurs. Il est nécessaire de faire fonctionner la cellule de communication créée à cet effet. Les répondants ont proposé aussi d'autres formes de financement de la réforme pour diminuer la dépendance du financement extérieur. L'APC étant une méthode technique, un renforcement des capacités des acteurs permettra son appropriation et l'implication de ces derniers à la réforme.

6.5 Les limites de la recherche

Au terme de cette réflexion, il est essentiel d'énoncer les limites de cette étude et de dégager des pistes pour des recherches futures.

La première limite est liée à la méthodologie utilisée. Dans le cadre d'une analyse de l'implantation avec une étude de cas unique comme c'est le cas avec cette recherche, la limite majeure réside dans la validité externe des résultats. En effet, cette étude a pris seulement en compte le cas de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire, alors que l'APC est aussi en vigueur dans l'Enseignement général de ce pays. L'étude concerne un seul environnement donc les résultats ne peuvent être généralisables au système éducatif ivoirien dans son ensemble (Yin, 1984, cité par Brousselle *et al.*, 2011).

La deuxième limite qui peut être considérée dans cette recherche concerne les résistances des acteurs opérationnels. En effet, les résultats révèlent plusieurs formes de résistances chez les acteurs opérationnels, mais cette étude n'a pas analysé ces différentes formes de résistance.

6.6 Les pistes pour des recherches

L'expérimentation n'est pas encore complétée dans les établissements. Lorsqu'elle le sera et que les premiers diplômés issus de l'enseignement selon l'APC seront enregistrés, il serait intéressant d'interroger ces derniers sur la mise en œuvre de cette approche et ses retombées pour voir si elles rejoignent les conclusions de cette recherche.

La prise en compte des acteurs de l'Éducation nationale pourrait aider à réunir le maximum d'information sur la mise en œuvre de l'APC dans la formation en Côte d'Ivoire afin de permettre une prise de décision globale d'amélioration de l'application de cette approche.

Les résultats de cette recherche sont susceptibles d'intéresser d'autres pays africains qui partagent la problématique de l'implantation de l'APC dans la formation tant générale que professionnelle. Il est opportun d'effectuer la même analyse en collaboration avec d'autres pays afin de voir si les phénomènes détectés en Côte d'Ivoire sont partagés. Si oui, cela pourrait susciter des propositions de solutions sous-régionales.

On estime avoir atteint les objectifs de cette recherche, principalement l'objectif général qui concernait l'analyse de la perception des acteurs du système de formation professionnelle à l'égard de la mise en œuvre de l'approche par compétences. Malgré les limites énoncées plus haut, les résultats sont issus des enquêtes de terrain et basés sur une approche d'analyse de l'implantation (Love, 2004).

Cette approche d'analyse de l'implantation d'un programme est perçue comme la plus complète pour analyser la mise en œuvre d'un programme (Brousselle *et al.*, 2011). Par ailleurs, la diversité des acteurs interrogés a permis d'avoir des points de vue diversifiés. Enfin, l'analyse des résultats en lien avec d'autres études (CIEP, 2009; Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007; Bourgault, 2006) effectuées en Afrique Sub-Saharienne sur la mise en œuvre de l'APC révèle les mêmes résultats.

CONCLUSION

Quatre objectifs spécifiques sont définis en réponse à la question générale de cette recherche. Il s'agissait d'analyser la perception des acteurs interrogés sur chacune des dimensions du guide d'entrevue de Love (2004) afin de diagnostiquer les problèmes liés à l'implantation de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire. Cela a permis de connaître leur perception sur les différentes dimensions notamment en ce qui concerne les enjeux de la formation professionnelle et la pertinence de l'APC à répondre à ces enjeux; la conception et la planification de l'APC; l'opérationnalisation de l'APC et enfin sur les mécanismes de régulation et les moyens d'amélioration de l'implantation.

Cette étude a pu alors analyser la mise en œuvre de la réforme dans son ensemble, discuter les résultats en s'appuyant sur la littérature qui traite de la mise en œuvre de l'APC et aux changements en éducation. Des recommandations ont été proposées par les répondants.

Le contexte a porté sur la présentation du système de FP en Côte d'Ivoire et sur les axes de la réforme. La problématique a permis de relever toutes les insuffisances des systèmes de FP en Afrique Sub-Saharienne en général et en Côte d'Ivoire en particulier. Les insuffisances sont à tous les niveaux : macro structurelle, institutionnelle et opérationnelle.

La recension des écrits aborde l'évolution des connaissances en lien avec l'évolution de la société qui a abouti à l'adoption de l'APC dans la formation. Elle analyse le système dual en Allemagne et l'apprentissage en Australie qui contribuent au développement de ces pays. Elle présente également la mise en œuvre de l'APC au Maroc et au Québec pour comprendre la mise en œuvre d'une telle réforme. Enfin, une analyse sur les réformes des pays de l'Afrique Sub-Saharienne révèle les difficultés qu'elles rencontrent dans l'implantation de l'APC. La recension des écrits donne un aperçu des pays qui mettent en application l'APC dans la formation et qui constituent des exemples par la façon dont cette approche contribue l'amélioration du système de FP. Le champ théorique de l'étude porte sur la définition des concepts et sur les théories de changement organisationnel et les théories de changement en éducation. L'analyse des théories de changement organisationnel et de changements planifiés en éducation

apporte un éclairage sur les différentes approches de changements et les stratégies à privilégier dans la mise en œuvre. Ces théories de changements ont constitué des guides et des balises pour comprendre et analyser les résultats de cette recherche.

La méthodologie renferme le type d'étude, la population cible, l'échantillonnage, les outils de collectes de données, les outils d'analyse et de traitement des données. Cette recherche est une recherche qualitative de type évaluatif qui a analysé la perception des acteurs du système de formation professionnelle en Côte d'Ivoire. La population cible est composée des représentants du monde professionnel, des représentants du monde la formation et des représentants des bénéficiaires. L'outil de collecte de données est un guide d'entrevue basé sur le modèle d'implantation de Love (2004). Le logiciel QDA miner a permis une analyse qualitative des données et un regroupement des données selon les thèmes du cadre de l'analyse de l'implantation de Love (2004).

Les résultats de la recherche sont présentés en lien avec les dimensions de l'analyse de l'implantation. Sur la pertinence de l'APC en réponse aux enjeux de la formation professionnelle, les résultats montrent, une adéquation de l'APC pour répondre aux enjeux du système économique, par la formation et la mise à disposition d'une main-d'œuvre qualifiée. Cette pertinence s'observe aussi selon les répondants par l'amélioration qu'elle pourrait apporter à l'employabilité des jeunes et à leur insertion dans le tissu social. Cette pertinence se situe également au niveau des démarches et des possibilités que cette approche offre pour la restructuration du système de formation.

Sur les volets de la planification et de la conception de la réforme, les résultats révèlent deux aspects principaux. Le premier montre que le choix de l'APC par les autorités ivoiriennes est issu des recommandations internationales pour atteindre la normalisation des systèmes éducatifs et par les insuffisances identifiées dans le système de formation professionnelle. Le second révèle selon les répondants que des ressources ont été prévues sur les plans humain, organisationnel et matériel, technique, financier et institutionnel en lien avec les exigences de l'APC.

L'opérationnalisation de la réforme met en évidence selon les participants, des points positifs qui soutiennent l'implantation de l'APC sur les plans humains, organisationnels et matériels, techniques, institutionnels et financiers et révèle aussi des points négatifs

sur ces mêmes aspects. Les résultats de cette dimension montrent qu'il existe un risque d'échec de l'implantation.

Les résultats relatifs à l'amélioration du programme révèlent les mécanismes de régulation de la réforme notamment les organes de pilotage, les organes opérationnels et les procédures mises en place pour soutenir l'implantation. Ces organes de régulation existent, mais leur fonctionnement reste difficile à cause des problèmes institutionnels et financiers. Ces résultats présentent également les recommandations des répondants sur les aspects humain, organisationnel et matériel, financier, technique et institutionnel, pour améliorer l'implantation de l'APC.

La discussion a pris en compte les quatre aspects de l'analyse de l'implantation de Love (2004). La pertinence de l'APC en référence aux enjeux de la FP en Côte d'Ivoire a été discutée en lien avec les exigences des réformes curriculaires en APC en Afrique Sub-Saharienne et dans des pays comme le Canada (Québec). Bien que l'APC est une approche pertinente pour la FP en Côte d'Ivoire, la littérature sur la mise en œuvre de l'APC en Afrique Sub-Saharienne (Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007 ; CIEP, 2009) soulignent des difficultés de mise en œuvre de ces réformes qui ne peuvent être ignorées. La conception et la planification analysées selon les écrits de Depover (2006) et des théories du changement (Carpentier, 2012) suscitent des réflexions à cause du caractère *Top-down* de la mise en œuvre.

Discutée sur la base des théories du changement, l'opérationnalisation de la réforme révèle des faiblesses importantes sur les aspects institutionnels, sur la réaction des acteurs stratégiques et opérationnels, sur le financement, la communication et l'implication et la formation des acteurs.

La discussion des structures de régulation (institutionnelles et opérationnelles) révèle que malgré leur existence (MEQ, 2002), leur fonctionnement ne permet pas la mise en œuvre de l'APC. Les recommandations des répondants portent essentiellement sur le cadre règlementaire, le financement, la formation des acteurs, la communication et la sensibilisation ainsi que sur l'implication et la participation des acteurs.

Fort de ce qui précède, il convient de réfléchir à une solution concertée sur la base des recommandations des participants à cette recherche qui appartient au système de formation professionnelle en vue de trouver des solutions aux difficultés présentées.

Par ailleurs, un changement représente un défi et ce défi demeure la réussite de ce changement. Des questions demeurent sur la façon de mettre en œuvre un changement. Comment envisager un changement d'une grande envergure tout en réduisant considérablement les résistances? Quelles actions faut-il mener en vue de fédérer le maximum d'acteurs dans la mise en œuvre des changements, surtout en éducation? La communication et la sensibilisation semblent être des volets importants de la mise en œuvre du changement, mais constituent-elles des facteurs de réussite inébranlables?

BIBLIOGRAPHIE

- Achio, F. (1983). Les Politiques, la Planification et l'Administration de l'Enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire Abidjan. Inédit.
- Ardouin, T. (2008). De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : Regards croisés France-Québec. Management des compétences organisationnelles, ACFAS.
- Aska, K. (2007). « L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux? Carrefours de l'éducation, 2 n° 24, p. 217-232. DOI : 10.3917/cdle.024.0217
<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-217.htm>.
- Aska, K. (2000). Les enjeux pédagogiques et institutionnels du partenariat dans l'enseignement technique et professionnel. International review of education, 46 (1-2), p. 147-167.<http://www.link.springer.com>.
- Aska, K. (2010). Formation par compétences et éléments pour la pratique de l'orientation dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire. Transformations, (3).
- Azoh, F. J., Carton, M., et Weyer, F. (2012). La recherche sur les compétences techniques et professionnelles permettant l'insertion : État des lieux, contraintes et perspectives dans trois pays de l'Afrique de l'Ouest (Burkina-Faso, Côte d'Ivoire et Ghana). ROCARE/ NORRAG document de travail. ADEA Triennale. <http://www.adeanet.org>.
- Bareil, C. (2004). Gérer le volet humain du changement. Éditions Transcontinental.
- Benamar, A. (2007). Ministère de l'Éducation nationale-UNESCO, (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation. Alger, Casbah éditions, 241 pages. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales, (38), p. 125-129. <http://www.insaniyat.revues.org>.
- Bernard, J. M., Nkengne, A. P. N. et Robert, F. (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. International Review of Education 53: p. 555–575 <http://link.springer.com/article/10.1007/s11159-007-9054-z>.
- Berman, P. et McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. In The educational forum (vol. 40, n°. 3, p. 345-370). Taylor & Francis Group.
- Avo Bilé, E.B. (2008). Au-delà de l'éducation primaire : défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage; Articulation entre enseignement secondaire supérieur et enseignement supérieur en Côte d'Ivoire. Biennale de l'éducation en Afrique. Maputo, Mozambique, 5-9 mai. ADEA-2008.
<http://www.adeanet.org>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes, l'entretien, Paris : Presses Universitaires de France.

- Bourgault, J. (2006). « Conditions de succès d'implantation des réformes administratives en Afrique : leçons apprises au sujet des stratégies d'appui au changement », *Mondes en développement*, n° 133, p. 63-82. doi : 10.3917/med.133.0063.
- Brassard, A. (1996). Une autre façon de regarder le phénomène de la résistance au changement dans les organisations. Collection Gestion des paradoxes dans les organisations, 1, p. 3-15.
- Brassard, A. et Brunet, J. P. (1994). « La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances », dans J. Moisset et J.P. Brunet (1994). *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*. Québec : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire.
- Brewer, G. D. et DeLeon, P. (1983). *The foundations of policy analysis*. Homewood, IL : Dorsey Press.
- Brousselle, A. Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Brousselle, A., Champagne, F. et Contandriopoulos, A. P. (2006). Vers une réconciliation des théories et de la pratique de l'évaluation, perspectives d'avenir. *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (3), p. 57.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 12-31.
- Champagne, F. (2002). La capacité de gérer le changement dans les organisations de santé. Commission sur l'avenir des soins de santé au Canada.
- Champagne, F. et Denis, J. L. (1992). Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions : l'analyse de l'implantation. *Service social*, 41(1), p. 143-163.
- Centre international d'études pédagogiques. (2004). *Les réformes de la formation professionnelle et technique dans l'économie de la connaissance : Défis et Opportunités au niveau secondaire*, Conférence internationale Paris – France, 2003. <http://www.ciep.fr/>.
- Centre Internationale d'études pédagogiques. (2009). Politique publique en éducation : Exemple des réformes curriculaires en APC en Afrique (actes du séminaire final, juin). <http://www.ciep.fr/>.
- Chisholm, L. et Leyendecker, R. (2008). Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 28(2), p. 195-205. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059307000259>.
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. PUQ.
- Cros, F., De Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N. et Tehio, V. (2010). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. <http://www.ciep.fr/>.

- Dambrine, O, Levesque, A, Ladouyou, E. et Gbato, M. (2012). Vers la structuration des Branches professionnelles en Côte d'Ivoire et leur implication en matière d'emploi et de formation. Programme d'appui à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. UIMM-Codifor / France Coopération / CGECI – Ministère en charge de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle de Côte d'Ivoire. Inédit.
- Demba, J. J. (2010). La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Demeuse, M., Strauven, C et Roegiers, X. (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage. De Boeck Supérieur.
- Deissinger, T. (2010). Vocational education and training – vet system, Dual system. University of Konstanz, Konstanz, Germany. Elsevier Ltd.
- Depover, C. (2006). Conception et pilotage des réformes du curriculum. Paris : UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/15_001511.
- De Araujo Hartz, Z. M. et Champagne, F. (2009). L'analyse de l'implantation des programmes de santé: un survol des études brésiliennes orientées par une approche de recherche évaluative du Québec.
- De Groff, A. et Cargo, M. (2009). Policy implementation: Implications for evaluation. dans J. M. Ottoson et P. Hawe (Eds.), Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation: Implications for evaluation. New Directions for Evaluation, p. 124, 47–60.
- Direction de la Pédagogie et de la formation continue. (2006). Document de référence pour le groupe des formateurs nationaux en formation par compétence. www.education-ci.org.
- Dumbrell, T. et Smith, E. (2007). Pre-Apprenticeships in Three Key Trades. A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- Dubois, C. A., Champagne, F. et Bilodeau, H. (2009). Historique de l'évaluation (History of evaluation) dans L'évaluation: concepts et méthodes (Evaluation: concepts and methods). Montreal, Quebec : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 13-34.
- Épse Goita, O, N'Dédé, B.F. et Aya, A. (2009). La Formation Par Compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire: réalités et défis. www.rocare.org.
- Edang Nnang. (2013). L'approche par compétences dans les pays en développement : effets des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne. Éducation. Université de Bourgogne.
- Eladnani, M. J. et Verdier, É. (2008). Des modèles de formation professionnelle d'origine étrangère à l'épreuve des spécificités sociétales marocaines. Une application au secteur de l'artisanat. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (7), p. 175-195.
- Ettayebi, M., Opertti, R. et Jonnaert, P. (2009). Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Édition L'Harmattan.

- Euler, D. (2013). Germany's dual vocational training system: a model for other countries. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Germany.
- Fortin, M. F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche (p. 632). 2^e éd Montréal: Chenelière éducation.
- Fonds interprofessionnel pour le conseil et la recherche agricoles. (2013). Rapport annuel. FIRCA.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). The new meaning of educational change. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. Routledge Falmer London.
- Gilbert, P. et Parlier, M. (1992). « La compétence : du mot valise au concept opératoire », Actualité de la Formation Permanente, p. 116.
- Giroux, N. (1993). Communication et changement dans les organisations. Communication et organisation, (3).
- Greinert W.D. (2004). Les «systèmes» européens de formation professionnelle – réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique in une histoire de la formation professionnelle en Europe. De la divergence à la convergence. Revue européenne de la formation professionnelle, p. 32 (2) Mai-Août.
- Godet, M. (2001). Manuel de prospective stratégique, Dunod, Paris.
- Gueye, L., Diene, I. et Diop, N.N. (2012). Quelles stratégies pour une Réforme induisant le développement de compétences professionnelles facilitant l'accès à l'emploi? <http://www.adeanet.org>.
- Giddens, A. (1986). The constitution of society: Outline of the theory of structuration. Cambridge, UK : Polity Press.
- Gouvernement du Québec (2010). La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu.
- Haddad, W. (1995). Education policy-planning process: an applied framework. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Hamel, T., Héon, L. et Savard, D. (2006). Les cégeps : une grande aventure collective québécoise. Presses Université Laval.
- Hameline, D. (1979). Notes de synthèse. dans: Revue française de pédagogie. Vol. 46. p. 79- 90. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1979_num_46_1_2171
- Hardy, M. et Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. Revue des sciences de l'éducation, 21(4), p. 643-660.
<http://www.erudit.org/revue/RSE/1995/v21/n4/031832ar.pdf>.
- Hess, Senécal et Vallerand. (2000). Les plans de recherche expérimentaux. dans Vallerand, R. J., et Hess, U., Méthodes de recherche en psychologie. Morin: G. Morin.

- Hoeckel K, Field S, Justesen T.R. et Kim. M. (2008). Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training-australia © oecd 2008.
<http://www.oecd.org/edu/skillsbeyondschool/LearningForJobsPointersfor%20PolicyDevelopment.pdf>.
- Hellwig, S. (2006). Competency-Based Training: Different Perceptions in Australia and Germany. Australian Journal of Adult Learning, 46(1), p. 51-74.<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797608.pdf>.
- Hima, A. (2012). Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe? Dans Écoles en mouvements et réformes: Enjeux, défis et perspectives (p. 17-27). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2012.01.0017.
- Jorgensen, W. F. (1991). Embedded training in a system. In IEEE National Aerospace and Electronics Conference, 2, 947-953. Piscataway, NJ: IEEE.
- Kanter, R. (1996). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. Knowledge Management and Organisational Design, 93-131.
- Kipré, P. et Aké, G-M. N. (2011). Les conditions économiques de l'indépendance à l'ère de la mondialisation: Mythes et réalités en Afrique de l'Ouest. Éditions L'Harmattan.
- King, K. (2007). Le développement des compétences professionnelles et techniques: aperçu, critique, synthèse et état des lieux du développement des compétences techniques et professionnelles. Note de synthèse : la lettre du NORRAG, n° 38.http://www.norrag.org/fileadmin/Full%20Versions/NN38_FR.pdf#page.
- Kotter, J. P. et Schlesinger, L. A. (1979). Choosing strategies for change (p. 106) Harvard Business Review.
- Koné, Z. (2012). Mobilisation et organisation du partenariat dans le cadre de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Rapport de l'étape 2 : arrêtés, règlements intérieurs. Projet d'appui au secteur éducation / formation. Banque Mondiale. Inédit.
- Larouche, C. (2011). La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses. Revue Africaine de Recherche en Éducation, (5), p. 55-64. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36968>.
- Lauwerier, T., Bruening, M. et Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin: la voix des acteurs locaux. Recherches en éducation, (15), p. 120-136.
- Lauwerier, T. (2016). Le concept de « pertinence » : une réponse à la non scolarisation? La question des langues d'instruction en Afrique de l'Ouest. Éducation en débats: analyse comparée, 7, p. 59-72.
- Lessard C., Desjardins. P-D., Schwimmer. M. et Anne. A. (2008). « Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine » Carrefours de l'éducation, (25), p. 155-194. doi : 10.3917/cdle.025.0155<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-155.htm>.

- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), p. 93.
doi:10.7202/019474ar
- L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi. PUQ.
- Le Métais, J. (2003). International Trends in Curriculum Frameworks, The Educational Forum, (vol. 67, n°. 3, p. 235-247) Taylor et Francis Group. doi: 10.1080/00131720309335037.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131720309335037>
- Le Boterf, G (2004). Construire les compétences individuelles et collectives, Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éd, Guérin, Québec, éditions ESKA.
- Leung, A. S. M. et McGrath, S. (2010). An Effective Learning Model to Support People Development: The Emerging Approach of the Hong Kong Institute for Vocational Education. *International Education Studies*, 3(4), p. 94.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/7967>
- Li, J. (2013). Pre-vocational education in Germany and China: a comparison of curricula and its implications. Springer.
- Luisoni, P, Instance, D. et Hutmacher, W. (2004). L'école de demain : quel avenir pour nos écoles?, dans Perspectives n°2.http://catedraunesco.unirioja.es/sites/default/files/pagina/21._benavente_ annexe72.pdf.
- Love, A. (2004). Implementation evaluation. Handbook of practical program evaluation, 2, p. 63-97.
- Maurin, J.C., Melonio, T. (2011). Formation et emploi au Maroc : État des lieux et recommandations, Agence Française de Développement, Document de travail, n° 116. [Http : // www.afd.fr](http://www.afd.fr).
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2005). Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences: curriculum de la formation générale de base. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes.
- Mc clean, R., Jagannathan, S. et Sarvi, J. (2013). Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific. Springer.
- Maclean, R. et Wilson, D. (2009). International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning (vol. 1). Springer Science et Business Media.
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational researcher*, 19(9), p. 11-16.
- Miller, D. et Friesen, P. H. (1980). Momentum and revolution in organizational adaptation. *Academy of management journal*, 23(4), p. 591-614.

- Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, Direction des études et de la planification statistiques. (2013). Annuaire statistiques de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle 2011-2012. Programme UNESCO-Capefa. Inédit.
- Ministère d'état, ministère de l'emploi, des affaires sociales et de la formation professionnelle. (2013). Bilan partiel et perspectives. CMR – EFTP. Inédit.
- Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. (2011). Plan stratégique de la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Inédit.
- Ministry of labour and home affairs of Republic of Botswana (1997) National Policy On Vocational Education And Training. <http://www.ibe.unesco.org/fr.html>.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives. De Boeck Supérieur.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. Formation emploi. Revue française de sciences sociales, (99), 29-45.
- Monchatre, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique: Le cas de la formation professionnelle au Québec, Céreq. <http://www.cereq.fr/>.
- Mouity, C., Dzondhault, G., Bang, J., et Salumu, C. (2008). Relance et redynamisation de l'EFTP en Afrique Centrale. Hammamet, avril 2008.
<http://raiffet.org/doc%20raiffet/Actes%20colloque%20Tunis%202008.pdf#p.141>.
- Mouzakitis, G. S. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), p. 3914-3920.
- NCVER. (2008a). Australian Vocational Education and Training Statistics. Survey of Employers' Use and Views of the VET System, NCVER, Adelaide.
- NCVER. (2007a). Did you know? A Guide to Vocational Education and Training in Australia, NCVER, Adelaide.
- Nicolas A, Radja, K. et Schembri. P. (2009). « Quelles formations pour un développement soutenable dans les pays en développement? Une approche par les compétences », Mondes en développement, 2009/3n°147, p. 29-44.doi :10.3917/med.147.0029
<http://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2009-3-p.29.htm>.
- N'diaye, O. (2010). Visites de travail dans les institutions et structures de formation professionnelle agricole. Fonds Interprofessionnel pour le conseil et la recherche agricoles. Département formation, planification et évaluation. DFPE.
- Ngamo, T. S. (2011). Stratégies administratives et pédagogiques d'intégration durable des TIC dans les écoles secondaires urbaines du Cameroun. Revue des sciences de l'éducation, 37(1), p. 129-153. URI:
<http://id.erudit.org/iderudit/1007669ar>.

- Nguyen, D. Q. et Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale, revue internationale francophone d'éducation médicale* 8(4), p. 232-251.
- Opperti, R. (2008). Competency-based curriculum development: some lessons from other regions. Working Document. ADEA Biennale on Post-Primary Education, Maputo, Mozambique, May. Paris, ADEA. <http://www.adeanet.org>.
- Ottoson, J. M. et Green, L. W. (1987). Reconciling concept and context: Theory of implementation. *Health Education and Promotion*, 2^e éd, p. 353–382.
- O'Toole, L. J. (2000). Research on policy implementation: Assessment and prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), p. 263–288.
- OCDE. (2010). Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training Policies, Germany <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/LearningForJobsPointersfor%20PolicyDevelopment.pdf>.
- Organisation Internationale de la francophonie. (2009). Accroître l'accès aux financements pour le développement de la formation professionnelle et technique. Guide pour une meilleure gestion entrepreneuriale des centres de formation professionnelle. OIF.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin. 2^e éd.
- Parmentier, C. (2012). L'ingénierie de formation. Éditions Eyrolles.
- Pelletier, G. (2004). Accompagner les réformes et les innovations en éducation: consultance, recherches et formation. Édition L'Harmattan.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Éditeur. Montréal: Gaëtan Morin. Chenelière Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2002). L'ingénierie de La Formation professionnelle et technique, bibliothèque nationale du Québec.
- Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire. (2016). Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace, Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE – UNESCO.
- Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire. (2009). Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse. RESEN. UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE – UNESCO.
- Roegiers, X. (2007). Curricular reforms guide schools: but, where to? *Prospects*, 37(2), p. 155-186. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11125-007-9024-z#page-1>.
- Roegiers, X. (2008). Competency-based approach in French-speaking Africa: some trends. IBE Working Papers on Curriculum Issues; 7 . Publ: 2008; 31 p <http://www.ibe.unesco.org/fr.html>.

- Robert, F. (2007). L'approche par compétences à l'épreuve du terrain : le cas de l'Afrique francophone. Communication au Collège Internationnal de Philosophie, séminaire d'Angélique Del Rey.
- Roegiers, X. (2003). Analyser une action d'éducation ou de formation: analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer. De Boeck Université.
- Samoff, J., Sebatane, E. M. et Dembélé, M. (2001). La réforme en éducation par le bas : créer les conditions propices à la réussite de la généralisation des initiatives expérimentales. ADEA : Arusha.
- Sanchez, E. et Couzon, N. (2010). Renouveau pédagogique et approche par compétences au Québec. Institut national de recherche pédagogique. <http://www.inrp.fr/inrp/recherche/ocep>.
- Savoie-Zajc L. (1993). Les modèles de changement planifié en éducation. Montréal : Les Éditions Logiques Inc.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La recherche en éducation: étapes et approches. Sherbrook, Québec: Éditions du CRP.
- Smith, E. (2010). Vocational education and training—industry and employers. Apprenticeships. University of Ballarat, VIC, Australia.
- Sleight, A. D. (1993). A Developmental History of Training in the United States and Europe. Michigan State. University. December.
- Taylor, J. R. (1988). Une organisation n'est qu'un tissu de communications: essais théoriques. Département de communication [Faculté des arts et des sciences], Université de Montréal.
- Taylor, J. R. (1993). Rethinking the theory of organizational communication: How to read an organization. Ablex Publishing Corporation.
- Tedesco, J.C (1997) the new educational Pact: education Competitiveness And citizenship in modern society. UNESCO, International Bureau of Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED461155>.
- Tremblay, D. G. et Le Bot, I. (2003). Le système dual allemand: analyse de son évolution et de ses défis actuels. Télé-université, Université du Québec.
- UNESCO. (2013). Handbook on Education Policy Analysis and Programming, Key Concepts dans Education Policy Analysis, part I /vol1 <http://www UIS.unesco.org/Pages/Glossary.aspx> (Accessed on 11 February 2013).
- UNESCO. (2008). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Chapitre 1 La pertinence durable de l'éducation pour tous.
- Union, A. (2007). Strategy to revitalize technical and vocational education and training (TVET) in Africa. dans Meeting of the Bureau of the Conference of Ministers of Education of the African Union (COMEDAF II+) (p. 29-31).<http://efanet.gm/pub/TVET.pdf>
- Université de Montréal. Département de communication. (1988). Une organisation n'est qu'un tissu de communications: essais théoriques. [Montréal]: Dép. de communication, Université de Montréal.

- Van. Adams, A. et Johanson, R. (2003) « Un enjeu vital », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 19 octobre 2012. URL : <http://ries.revues.org/1659>.
- Van der Maren, J. M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Vandangeon Derumez, I. (1998). La dynamique des processus de changement (Doctoral dissertation, Paris 9).
- Voyer, J. P., Valois, P. et Rémillard, B. (2000). Les plans de recherche expérimentaux, dans Vallerand, R. J., et Hess, U., Méthodes de recherche en psychologie. Morin: G. Morin.
- Walther, R. (2009). Les nouveaux dispositifs de formation professionnelle post-primaire. Les résultats d'une enquête terrain au Cameroun, Mali et Maroc Document de travail, 80.
- Waks, L. J. (2003). How globalization can cause fundamental curriculum change: An American perspective. *Journal of Educational Change*, 4(4), 383-418.
http://link.springer.com/article/10.1023/B:JEDU.0000006068.61419.90#page_1
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_27.html.
- Wang, Y. (2012). Education in a changing world: Flexibility, skills, and employability. Washington, DC: The World Bank.
- Weva, K. W. (2003). Synthèse des études sur la généralisation et la pérennisation des réformes. <http://www.adeanet.org>.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P. et Newcomer, K. E. (2010). Handbook of practical program evaluation (vol. 19). John Wiley et Sons.

Moteurs de recherche :

<https://scholar.google.ca/>
<http://www.erudit.org/fr/revues>
<https://hal.archives-ouvertes.fr>
<http://www.persee.fr>
<http://www.cairn.info>
<https://archive-ouverte.unige.ch>
<http://www.rocare.org>
<http://www.sciencedirect.com>
<http://www.jstor.org>
<http://www.cudc.uqam.ca/index.php>
<http://www.inca.org.uk>
<http://www.inrp/recherche/ocep>
<http://www.ibe.unesco.org/fr.html>
<http://www.ciep.fr>
<http://www.iiep.unesco.org/fr.html>
<http://www.ibe.unesco.org/fr/>
<http://www.adeanet.org>
<http://www.educationscotland.gov.uk/resources/>
<http://ries.revues.org>
<http://www.link.springer.com>
<http://www.tandfonline.com>
<http://www.sciencedirect.com>
<http://www.oecd.org>
<https://eric-ed-gov.acces.bibl.ulaval.ca>

ANNEXES 1

- 1. Guide d'entrevue des participants à la recherche**
- 2. La lettre de consentement de participation au projet**

**GUIDE D'ENTREVUE DES PARTICIPANTS À LA
RECHERCHE**

Dimension Du guide de Love (2004)	Questions principales	Thème pour les relances
Besoins et faisabilité de L'APC dans la formation professionnelle en CI	<p>Quels sont les enjeux actuels de la formation professionnelle?</p> <p>Comment la formation professionnelle cherche-t-elle des réponses à ces enjeux?</p> <p>Comment l'APC peut-elle contribuer à répondre à ces enjeux?</p> <p>La Côte d'Ivoire peut-elle pratiquer l'APC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Employabilité des jeunes • Qualification des jeunes • Qualité de la formation professionnelle • Besoin du système économique • Adéquation formation emploi
Conception et planification de la politique éducative APC	<p>Comment les acteurs ont-ils été préparés à l'introduction de l'APC dans le milieu professionnel?</p> <p>Comment le milieu de la formation a-t-il été organisé pour répondre aux exigences de mise en œuvre de l'APC?</p> <p>Quelles actions devrait-on prévoir pour la mise en œuvre d'une telle politique dans le milieu de la formation?</p> <p>Comment le contexte d'implantation (milieu de la formation) favorise-t-il la mise en œuvre de l'approche?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation des acteurs • L'information des acteurs • La sensibilisation • La formation des acteurs • Préparation de l'environnement • Structure des établissements • Instance de gestion de l'approche dans le milieu de la formation et dans le monde professionnel • Partenariat avec le privé • Environnement juridique et institutionnel • Développement des programmes de formation • Action à prévoir • Au plan institutionnel • Au plan organisationnel • Au plan financier • Au plan technique <p>Milieu organisationnel d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs favorables à l'implantation • Facteurs défavorables à l'implantation • Attitude des acteurs vis-à-vis du programme

Conception et planification de la politique éducative APC

Quels aspects de la conception du programme faudrait-il modifier pour obtenir les résultats attendus dans ce contexte d'implantation particulier?

- Faiblesse du programme par rapport au milieu
- Obstacles à l'implantation ou facteurs de contre-performance
- Objets d'insatisfaction relatifs à l'implantation
- Adaptation possible pour adéquation

Opérationnalisation de L'APC dans la formation professionnelle

Quelles sont les actions qui ont été menées (secteur de la formation)?
Quels sont les résultats obtenus par la mise en œuvre de ces actions?
Les activités menées répondent-elles aux exigences de mise en œuvre de l'APC?
Quelle appréciation avez-vous des différents outils mise en place pour le programme?
Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces actions?

- Actions menées depuis 2009
 - Résultats enregistrés pour les cibles
 - Réponse aux besoins de l'économie
 - Satisfaction des employeurs
 - Satisfaction des parents
 - Niveaux d'adhésion des différents acteurs au programme
 - Participation aux actions menées
 - Pertinence des actions menées
 - Degré d'implantation
 - Système de formation (branches professionnelles, référentiels métiers, partenariat, modèle d'ingénierie)
 - Retombées du programme au niveau du monde de la formation et du monde professionnel
 - Similitude des actions menées avec les normes et standards internationaux en termes de l'APC
 - Difficultés rencontrées pour la vulgarisation des actions planifiées
 - Au niveau des acteurs
 - Au niveau technique
 - Au niveau institutionnel
 - Au niveau financier
 - Différences observées entre les milieux
-

Dimension Du guide de Love (2004)	Questions principales	Thème pour les relances
Amélioration du programme	<p>Quelles sont les premières retombées de la mise en œuvre de l'APC?</p> <p>Comment l'APC a-t-elle été adaptée aux besoins de la formation professionnelle en CI?</p> <p>La mise en œuvre de l'APC répond-elle aux besoins des cibles concernées?</p> <p>Où se situent les faiblesses dans la mise en œuvre de l'approche?</p> <p>Quelles améliorations peut-on apporter au programme pour atteindre les résultats ciblés?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monde de la formation et professionnel (retombées notables) • Forces et faiblesses dans le milieu de la formation et professionnel (diagnostics) • Améliorations possibles • Propositions • Mécanisme de suivi et de régulation du programme dans le milieu de la formation et du milieu professionnel • instance de suivi • moyens d'amélioration

**LETTRE DE CONSENTEMENT DE
PARTICIPATION À LA RECHERCHE**

Formulaire de consentement éthique

Titre du projet : Évaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétences en Côte d'Ivoire : Perception des acteurs de la formation professionnelle.

Présentation du chercheur

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre des études doctorales de Mme Eri Brigitte PALE, sous la supervision du professeur Denis SAVARD, professeur à la faculté des sciences de l'éducation, département de fondements et pratiques en éducation dans le programme d'administration et évaluation en éducation à l'université Laval (Québec-canada).

Ce projet a été approuvé par le comité éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation. Avant de vous engager à participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but du projet, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous pensez utiles à la compréhension de ce document.

Nature de l'étude

Le but de cette étude est d'évaluer la perception des acteurs du système de formation professionnelle sur la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

Avantages liés à votre participation

L'avantage de votre participation à cette recherche est de vous donner l'occasion de participer à l'évaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

Déroulement de la participation

Cette recherche va se faire en une phase et concernera l'évaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle. Elle se fera par des entrevues individuelles semi-dirigées. Les experts concernés par cette étude sont issus de différentes entités chargées de la formation professionnelle. Ce sont les représentants du monde du travail, les représentants du monde de la formation et les représentants des bénéficiaires. Les entrevues dureront entre 1h 30 mn et 2 h. Un courrier de demande de rendez-vous sera envoyé aux personnes ressources qui seront choisies dans le cadre des entrevues semi-dirigées. Les entrevues seront enregistrées et retranscrites. Le guide d'entrevue comporte quatre parties :

1. L'analyse des besoins et de la faisabilité de l'APC,
2. La conception et la planification du programme,
3. L'opérationnalisation du programme et
4. L'amélioration du programme.

Natures des risques et inconvénients possibles liés à votre participation

Cette recherche ne présente aucun risque particulier pour les participants, toutefois, le fait de vous soumettre à une entrevue et d'enregistrer ces entrevues ainsi qu'à des séances d'observation implique une ouverture d'esprit et une disponibilité à la collaboration de votre part. Par ailleurs, nous souhaitons vous rassurer que toutes les données collectées

seront des données confidentielles et la confidentialité des participants sera préservée lors de la transcription et la diffusion des résultats.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document

Tout le matériel permettant de vous identifier, incluant l'enregistrement de l'entrevue, et les données que vous aurez fournies seront alors détruits, à moins que vous n'autorisez le chercheur à les utiliser pour la recherche, malgré votre retrait. Le cas échéant, ils seront conservés selon les mesures décrites ci-après et qui seront appliquées pour tous les participants.

Confidentialité et Gestion des données

En recherche, les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. A cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- Durant la recherche
 - Votre nom et tous ceux cités durant l'entrevue seront remplacés par un code ;
 - Les directions ou responsables des participants ne seront pas informées du nom des participants et leur rôle se limitera à transmettre les informations sur la recherche aux participants potentiels
 - Les données collectées seront confidentielles
 - Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
 - Seule la chercheure aura accès à la liste contenant les noms et les codes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche, des données et des formulaires de consentement ;
 - Tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, sera conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé ;
 - les données en format numérique seront, pour leur part, conservées dans des fichiers encryptés dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auxquels seul le chercheur aura accès ;
- Lors de la diffusion des résultats :
 - les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
 - les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
 - les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
 - un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.
- Après la fin de la recherche :
 - Tout le matériel et toutes les données seront utilisés dans le cadre exclusif de cette recherche ;
 - Les données et le matériel de recherche contenant des renseignements personnels seront détruits en décembre 2020.

Consentement

Afin d'assurer votre confidentialité, l'acceptation de nous fixer un rendez-vous et de participer aux entrevues sera votre consentement à ce projet.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : *Evaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétences en Côte d'Ivoire : Perception des acteurs de la formation professionnelle*. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Renseignement supplémentaires

Si vous souhaitez des informations supplémentaires sur la recherche ou sur les implications de votre participation, nous vous prions de communiquer avec la responsable du projet : Mme Eri brigitte PALE à l'adresse courriel suivante :

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant décembre 2016. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur ou de son représentant

Date

Plaintes ou critiques

Toutes plaintes ou critiques sur cette étude pourront être adressées à l'adresse suivante :
Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval
Pavillon Alphonse Desjardins
Université Laval
2325, rue de l'université, local 332
Québec (Québec) G1V 0A6
Téléphone (418) 656 3081

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe 2

- 1- Document support pour la présentation du projet de thèse
- 2- Lettre d'invitation des acteurs à la présentation du projet de thèse

**DOCUMENT SUPPORT POUR LA
PRÉSENTATION DU PROJET DE
THÈSE**

**Organisation d'une rencontre d'information à l'attention des acteurs de la formation
professionnelle de Côte d'Ivoire**

Objet : Présentation du projet de thèse de Mme Eri Brigitte PALÉ, Inspecteur d'orientation.

- 1. Titre du projet :** Évaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation en Afrique Sub-Saharienne : Le cas de la Côte d'Ivoire.
- 2. Résumé de la problématique de l'étude**

La Côte d'Ivoire a bâti son économique sur le développement de l'agriculture. Dans les années d'indépendances, la Côte d'Ivoire connaît des jours glorieux et d'importantes dispositions sont prises dans le sens de l'amélioration du système éducatif (Aska, 2007, 2012). Avec la crise économique des années 80, des plans d'ajustements structurels (PAS) contraignent l'État à consentir à d'énormes réformes dans les domaines économiques et sociales. Ces changements ont été accompagnés par beaucoup de difficultés, notamment la pauvreté croissante, les remous politiques et une complexification des relations avec les anciennes et les nouvelles puissances impériales. Fort des conséquences de l'ajustement structurel et des changements sociaux, l'on assiste à une baisse progressive du rendement du système éducatif au plan technique. La formation professionnelle n'est pas restée en marge de cette baisse de rendement du système éducatif. La problématique de cette étude met en relief des carences du système de formation professionnelle sur plusieurs plans : sur le plan des infrastructures, de l'actualisation des contenus, de l'environnement institutionnel. En conséquence, les diplômes ne répondent plus aux standards demandés par les entreprises et les diplômés sont confrontés à des difficultés d'insertion dans le tissu socioéconomique. Une réforme est initiée depuis 2009 à l'instar des pays du monde entier dans le but d'apporter un regain d'énergie au système de formation professionnelle par l'adoption de l'approche par compétences comme cadre de référence curriculaire. Cette approche est vue aujourd'hui comme une démarche novatrice par la rigueur des outils qu'elle propose. Cependant, la réforme entreprise en Côte d'Ivoire fait face à des difficultés à plusieurs niveaux. C'est dans le but de contribuer à la recherche de solutions aux difficultés de mise en œuvre de la réforme que cette recherche est initiée. Elle vise l'évaluation de la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire par une prise en compte de la voix des acteurs publics et privés. À termes, elle proposera des pistes de solutions qui contribueront à l'amélioration des actions.

- 3. Objectif général :** Évaluer la perception des acteurs (publics et privés) sur la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

4. Objectifs spécifiques

- 1- Analyser la pertinence de l'APC par rapport aux enjeux de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire
- 2- Analyser la planification et de la conception de la réforme selon l'APC
- 3- Analyser les leviers et les freins à la mise en œuvre de la réforme
- 4- Analyser les mécanismes de régulation et proposer des améliorations

- 5. Type de recherche :** Recherche qualitative de type évaluatif qui vise l'analyse de la perception des acteurs de la formation professionnelle (publics et privés) quant à la mise en œuvre de la réforme en APC.

Méthodologie méthodologique : Recherche qualitative

- 6. Méthode d'enquête :** Entrevue semi-dirigée
7. Acteurs concernés par la collecte d'informations

Personnes ressources concernées par la recherche au niveau du monde professionnel

- Les coordonnateurs privés des branches professionnelles

Personnes ressources concernées par la recherche au niveau du monde de la formation

- Coordonnateurs publics des branches professionnelles
- Inspecteurs de spécialité
- Directeurs centraux
- Chefs d'établissements
- Enseignants

Personnes ressources concernées par la recherche au niveau des représentants des bénéficiaires

- Parents d'élèves impliquées dans les COGES

8. Attentes vis-à-vis des acteurs stratégiques présents à cette réunion

- Collaboration des différents acteurs
- Facilitation de la prise de contact avec les personnes ressources concernées
- Mise à disposition des listes et contacts des personnes ressources concernées
- Laisser au chercheur le choix aléatoire des personnes ressources

N.B. En plus de ce document, il y aura une présentation power point de la chercheure

**PROJET DE LETTRE D'INVITATION À LA
PRÉSENTATION DU PROJET DE THÈSE**

Abidjan le

Objet : Invitation à la rencontre de présentation du projet de thèse de Mme Camara

Je soussigné Monsieur le Directeur Générale de la formation professionnelle convie Monsieur/Madame : représentant la direction de l'apprentissage et de l'insertion professionnelle à une réunion d'information pour la présentation du projet de thèse de madame Palé Eri brigitte, dont le thème traite de la réforme selon l'approche par compétence dans le système de formation professionnelle.

En effet, madame Palé Eri brigitte entreprend depuis deux ans des études doctorales à l'Université Laval de Québec au Canada. Le projet de recherche sur lequel elle travaille s'intitule : Évaluation de la mise en œuvre de l'approche par compétence dans la formation en Côte d'Ivoire : perception des acteurs publics et privés de la formation professionnelle. En vue de préparer la collecte de données pour enrichir le sujet, une réunion visant à informer les acteurs privés et publics dont la collaboration est nécessaire à la mise en œuvre de cette activité est organisée le..... de 10 heure à 11h dans les locaux de l'Agence Nationale de la formation professionnelle (AGEFOP) sis à l'AGEFOP, à l'angle de la rue Pierre et Marie Curie et de la rue du canal de Biétry.

En qualité de, votre présence est vivement souhaitée à cette rencontre.

Cordialement Monsieur le Directeur général de la formation professionnelle de Côte d'Ivoire.