

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE SCIENCES
ÉDUCATIVES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT
FOR SOCIAL SCIENCES

PROCESSUS DE RÉFÉRENTIALISATION DES FORMATIONS ET EMPLOYABILITÉ DES DIPLOMÉS. Cas de l'Enseignement Supérieur professionnel camerounais

*Thèse présentée et soutenue en vue de l'obtention du Doctorat /PhD en
Management de l'Education, le 29 juillet 2022*

Par :

Baudouine Carmelle DONFOUET
Titulaire d'un Master en Management de l'Education

Devant un jury composé :

Président :

- **BELINGA BESSALA Simon**, Pr

Université de Yaoundé I

Rapporteurs :

- **FONKOUA Pierre**, Pr

Université de Yaoundé I

- **NJENGOUE NGAMALEU Henri
Rodrigue**, MC

Université de Yaoundé I

Membres :

- **KELZOCK KOMTSINDI Valère**, Pr

Université de Douala

- **FOZING Innocent**, Pr

Université de Yaoundé I

- **MAINGARI DAOUA**, Pr

Université de Yaoundé I



Mention : TRÈS HONORABLE

Juillet 2022

À

Pauline SONFACK, notre grand-mère
Geneviève TAFOUELEFACK épouse TABONDZONG, notre Mère
Brice DONFACK et Albéric NANFACK, nos frères
Edwige, Vanessa, Kévine et Audrey, nos sœurs
André EMTCHEU, Professeur des Universités, de regretté mémoire.

REMERCIEMENTS

Pour avoir soutenu et enrichi le présent travail de recherche, nous disons merci à :

- Messieurs les Professeurs Pierre FONKOUA et Rodrigue NGAMALEU, Directeur et Codirecteur de cette thèse. Notre travail s'inscrit dans la lignée de leur collaboration créatrice.
- Tous les Enseignants du Département de Curriculum et Evaluation, et particulièrement à Messieurs les Docteurs Cyrille Ivan CHAFFI et Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK, pour la richesse des enseignements reçus.

L'expression de notre vive reconnaissance va à l'endroit :

- Du Docteur Thierry DONG, pour son accompagnement attentif.
- De tous les Chefs d'Entreprise et Chefs d'Etablissement d'Enseignement Supérieur qui ont accepté de participer à cette recherche en offrant un peu de leur expérience comme matériau à ce travail.

Nous pensons aussi à :

- Nos amis et aux autres membres de notre famille, pour leur patience et leur indéfectible soutien.
- A tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, d'une quelconque manière, à la réalisation de ce travail.

RÉSUMÉ

Cette recherche pointe le problème de l'insuffisante employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais encore sous-tendu dans son architecture par l'ancien modèle binaire formation-emploi, alors même qu'il devrait, se structurer autour du paradigme issu de la référentialisation des formations tel que le préconisait le système LMD dès sa mise en place en 2007. Elle examine le phénomène de la référentialisation dans le contexte de l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire et de l'employabilité tout en postulant que si l'enseignement professionnel supérieur camerounais appliquait à toutes ses formations un système de référentialisation, peut-être aboutirait-il à une employabilité réussie de ses diplômés.

Cette recherche est descriptive. La méthode appliquée est qualitative. Elle opte pour une approche par études et l'étude de cas a été privilégiée. Au nombre de trois, chaque étude permettait d'opérationnaliser et de tester une hypothèse secondaire. 9 participants dont 4 dans le domaine de la formation professionnelle universitaire et 5 dans les milieux professionnels du marché de l'emploi ont donné leur accord éclairé pour participer à la recherche. L'analyse documentaire et l'entretien semi-structuré ont été mobilisés pour recueillir les données. Les discours étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone dont l'utilisation était signalée à l'avance. Les informations collectées étaient retranscrites grâce au logiciel Word sur ordinateur. Elles ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu de type logico-sémantique.

Les résultats obtenus montrent que face aux obstacles qui bloquent l'accès à l'emploi d'un nombre de plus en plus croissant de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur professionnel, la référentialisation des formations n'est toujours pas une démarche systématisée. Là où elle a été adoptée, sa diffusion et sa vulgarisation au sein du monde du travail font défaut. La référentialisation des formations étant pensée et vécue par les chefs d'établissement, comme un outil interne aux institutions de formation et exclusivement réservé à l'usage des formateurs. Alors que les chefs d'entreprise reconnaissent quant à eux qu'ils ne sont pas consultés ou approchés lors de leur élaboration et qu'ils jugent les formations de scolaires et théoriques. Dans ce domaine, les participants regrettent l'inexistence d'une instance de coordination entre institutions formatrices et patronat.

Mots clés : Référentialisation, Référentiel de formation, Référentiel de métier, Référentiel de compétence, Formation professionnelle, Employabilité, Enseignement supérieur.

ABSTRACT

This research highlights the problem of the insufficient employability of graduates of Cameroonian higher education still underpinned in its architecture by the old binary training-employment model, even though it should be structured around the paradigm resulting from the referentialisation of training as recommended by the LMD system since its establishment in 2007. It examines the phenomenon of referentialisation in the context of the development of university vocational training programs and employability while postulating that if the Cameroonian higher vocational education applied to all its training a system of referentialisation, perhaps it would lead to successful employability of its graduates.

This research is descriptive. The method applied is qualitative. She opts for a study-based approach and the case study has been favored. Three in number, each study made it possible to operationalize and test a secondary hypothesis. 9 participants including 4 in the field of university vocational training and 5 in the professional circles of the labor market gave their informed consent to participate in the research. Documentary analysis and semi-structured interview were used to collect the data. Speeches were recorded using a dictaphone, the use of which was announced in advance. The information collected was transcribed using Word software on a computer. They were then the subject of a logical-semantic content analysis.

The results obtained show that faced with the obstacles blocking access to employment for a growing number of young graduates of professional higher education, the referentialisation of training is still not a systematic process. Where it has been adopted, its dissemination and popularization within the world of work is lacking. The benchmarking of training is thought out and experienced by the heads of establishments, as an internal tool for training institutions and exclusively reserved for the use of trainers. While business leaders recognize that they are not consulted or approached during their development and that they judge academic and theoretical training. In this area, the participants regret the lack of a coordination body between training institutions and employers.

Keywords: Referentialization, Training repository, Job repository, Competence repository, Vocational training, Employability, Higher education.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les établissements de l'Université de Bamenda.....	56
Tableau 2 : Les établissements de l'Université de Buea	57
Tableau 3 : Les établissements de l'Université de Douala	57
Tableau 4 : Les établissements de l'Université de Dschang	58
Tableau 5 : Les établissements de l'Université de Maroua	58
Tableau 6 : Les établissements de l'Université de Ngaoundéré	58
Tableau 7 : Les établissements de l'Université de Yaoundé 1	59
Tableau 8 : Les établissements de l'Université de Yaoundé 2	59
Tableau 9 : Offre de formation dans le système LMD	63
Tableau 10 : Caractéristiques du système LMD	69
Tableau 11 : Les référentiels comme outils de professionnalisation	120
Tableau 12 : Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs	186
Tableau 13 : récapitulatif de la population/participants à l'étude répartis sur le territoire national ..	193
Tableau 14 : Référentiel du métier d'Agronome en production animale	212
Tableau 15 : Référentiel du métier de Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier	215
Tableau 16 : Référentiel du métier d'Ingénieur logiciel	217
Tableau 17 : Référentiel du métier d'Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial	221
Tableau 18 : Référentiel de compétence pour le métier d'Agronome en production animale	234
Tableau 19 : Référentiel de compétence pour le métier de Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier	235
Tableau 20 : Référentiel de compétence pour le métier d'Ingénieur logiciel.....	236
Tableau 21 : Référentiel des compétences du métier d'Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial	237

Tableau 22 : Principales qualifications délivrées par l'enseignement supérieur camerounais.....	253
Tableau 23 : Référentiel qualité des certifications dans l'enseignement supérieur professionnel	256
Tableau 24 : Liste des guides et référentiels d'assurance qualité publiés par le MINESUP	257

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Cohorte d'élèves/étudiants âgés de 20 à 24 ans par niveau d'enseignement, 2000-2030	35
Figure 2 : Parcours de formation au grade de Licence	61
Figure 3 : Les déterminants de la formation	84
Figure 4 : Les fonctions des relances dans l'entretien d'explicitation	174

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AIPU	:	Association Internationale de la Pédagogie Universitaire
APC	:	Approche par Compétence
BIT	:	Bureau International du Travail
CEDEFOP	:	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CEMAC	:	Communauté Economique et Monétaire de l’Afrique Centrale
COSUP	:	Centre d’Orientation Scolaire et Universitaire
DEPS	:	Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (MINESUP)
DSSEF	:	Document de Stratégie du Secteur de l’Education et de la Formation
DSCE	:	Document Stratégique pour la Croissance et l’Emploi
ENAM	:	Ecole nationale d’Administration et de Magistrature
EESI-2	:	Deuxième enquête nationale sur l’emploi et le secteur informel
ES	:	Enseignement Supérieur
FONAP	:	Fonds National d’Appui à la Formation Professionnelle
ICP	:	Induit-Construct-Produit
INS	:	Institut Nationale de la Statistique
IPES	:	Institut Privé de l’Enseignement Supérieur
LMD	:	Licence - Master – Doctorat
MINESUP	:	Ministère de l’Enseignement Supérieur
NAP	:	Nouvelle Approche Pédagogique
OIF	:	Organisation Internationale du Travail
OMD	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OT	:	Organisation du Travail
PAJER-U	:	Programme d’Appui à la Jeunesse Rurale et Urbaine
PANEJ	:	Plan National de l’Emploi pour les Jeunes

PDPC	:	Projet de Descriptif de Programme du Cameroun
PNE	:	Politique Nationale de l'Emploi
PNEFP	:	Politique Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
TICE	:	Technologies de l'information et de la Communication de l'Enseignement
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, le Science et le Culture
VAE	:	Validation des Acquis de l'Expérience
VAP	:	Validation des Acquis Professionnels

SOMMAIRE

Introduction générale	1
PREMIERE PARTIE :	11
CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	11
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	12
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE	12
1.2. LE PROBLEME DE LA RECHERCHE	27
1.3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	31
1.4. INTERET ET DELIMITATION DE LA RECHERCHE	32
1.5. LE TYPE DE L'ETUDE	38
CHAPITRE 2 : ANALYSE CONCEPTUELLE ET REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	39
2.1. ANALYSE CONCEPTUELLE	39
2.2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	47
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	122
3.1 LES THEORIES EXPLICATIVES DE LA REFERENTIALISATION	122
3.2. L'APPROCHE PAR COMPETENCE	132
3.3. L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	141
3.4. LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN	145
3.5. LES THÉORIES DE L'ACTIVITÉ ENTRE TRAVAIL ET FORMATION	146
DEUXIEME PARTIE :	179
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	179
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	180
4.1. RAPPEL DU PROBLEME ET DE LA QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE	180

4.2. CADRES DE L'ETUDE.....	187
4.3. POPULATION ET PARTICIPANTS A L'ETUDE.....	189
4.4. METHODES	193
CHAPITRE 5 : ÉTUDE 1, LE REFERENTIEL DE METIER.....	202
5.1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	202
5.2. CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	206
5.3. RESULTATS.....	208
5.4. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	223
CHAPITRE 6 : ÉTUDE 2, LE REFERENTIEL DE COMPETENCE	226
6.1. QU'ENTEND-ON PAR REFERENTIEL, ET REFERENTIEL DE COMPETENCE ?	226
6.2. DESCRIPTION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	227
6.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE	228
6.4. CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	230
6.5. RESULTATS.....	232
6.6. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	239
CHAPITRE 7 : ETUDE 3, REFERENTIEL DE FORMATION ET EMPLOYABILITE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	243
7.1. QU'ENTEND-ON PAR REFERENTIEL ET REFERENTIEL DE FORMATION ?	243
7.2. CADRES METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	248
7.3. RESULTATS DE L'ETUDE	251
7.4. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	263
CHAPITRE 8 : DISCUSSIONS GENERALES, LIMITES ET PERSPECTIVES	267
8.1. RAPPEL DE LA QUESTION ET DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	267
8.2. PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ETUDE	268
8.3. DISCUSSION GENERALE.....	270
8.4. LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....	273
Conclusion générale.....	280

Références bibliographiques	285
ANNEXES	I
TABLE DES MATIERES	XXIV

Introduction générale

Le thème de la recherche présentée dans le cadre de ce travail est celui de l'élaboration d'un nouveau référentiel de métiers, de compétences et de formation compatible avec les exigences de l'agenda du système LMD dans lequel la formation professionnelle est l'une des préoccupations majeures au même titre que la recherche. Dans le cadre actuel de notre pays la formation professionnelle par référentiels doit être implémentée comme veut le système LMD car, pourrait aider à résoudre le problème de l'employabilité. Elle leur permet d'affronter la vie quotidienne en étant un citoyen responsable dans la société dans laquelle il évolue, capable de réfléchir pour pouvoir éventuellement construire une nouvelle société (Fougeyrollas, Noreau, Bergeron, Cloutier, Dion & St-Michel, 1998).

La réforme de l'évaluation au Cameroun oblige ainsi les intervenants à s'adapter à un nouveau modèle et les incite aussi à revoir leurs pratiques pour répondre aux exigences de réussite et d'insertion du plus grand nombre. Ainsi, le concept de professionnalisation de l'enseignement devient un concept clé en matière de formation dans l'enseignement supérieur faisant appel à une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements même de la formation à l'enseignement supérieur (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). C'est dire que, dans toutes ses pratiques, l'enseignement doit agir en professionnel, et pour cela, les pratiques de formation mises en œuvre par les formateurs qui doivent également viser la professionnalisation.

Il s'agit pour une formation d'instruire ; socialiser et qualifier les apprenants. D'abord instruire par la transmission des connaissances à l'aune de la société du savoir, ensuite socialiser pour la cohésion et le développement du sentiment d'appartenance à la collectivité et enfin qualifier pour la maîtrise des compétences professionnelles (MEQ, 2007). Ces trois missions de l'éducation sont complémentaires et les programmes de formation devraient être élaborés de manière que l'apprenant devienne l'homme en même temps que le futur citoyen et travailleur. A l'observation cette complémentarité n'est pas toujours effective.

Vue le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sans emploi, le Cameroun a opté d'investir dans le domaine infrastructurel pour atteindre ses objectifs stratégiques de croissance et de l'emploi. Le DSCE (2009, p.18) le relève en ces termes :

L'objectif d'un capital humain doté d'une bonne santé, bien nourrit, éduqué, doté de connaissances et d'aptitudes professionnelles, qui insère facilement dans les milieux socioprofessionnels ; ce qui permettra de contrôler la fuite des cerveaux et surtout d'appuyer le processus de développement. L'enjeu est donc de travailler sur l'efficacité interne et externes du système éducatif ; ceci parce que les fondements d'une croissance socioéconomique durable se trouvent en l'Homme.

A ce titre l'éducation est fondamentale pour tout être humain et pour le pays avec de nombreux enjeux culturels, éthiques, social, épistémologique, pédagogique et didactique (Lessard, 2009 ; Develay, 2009).

Chaque pays met en place un système éducatif qui lui est propre en fonction de son environnement socioéconomique qui demeure une préoccupation constante pour le gouvernement qui en fait un cheval de bataille. Un ancien ministre de l'éducation nationale et de la recherche scientifique de la république de la Guinée affirmait : « investir dans l'éducation c'est investir dans le développement et parier sur le futur », tant que le système d'éducation, son fonctionnement et ses produits sont productifs on peut observer une croissance économique. Les facteurs économiques et sociaux exercent à leur tour une pression externe sur le fonctionnement de l'école complexifiant cette relation multiforme entre la société dans laquelle nous évoluons et le système éducatif et de formation.

Ce processus nécessite d'importantes réformes du système de formation en fonction de la demande de la société afin de mieux répondre aux besoins de celle-ci et relever les défis pour améliorer la qualité des apprentissages ceux en fonction des métiers existants comme le veut le système LMD.

Ce thème nous semble important car nous permettra de quitter de l'ancien paradigme formation - emploi pour résoudre le problème de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur à partir du nouveau paradigme de formation par référentiel. Le référentiel décrit avec assez d'exactitude l'ensemble des activités professionnelles, aptitudes, savoirs et savoirs faire associés à un métier et met en valeur l'étendue et la diversité des fonctions qui y sont exercées. Il contribue de ce fait au diagnostic des compétences nécessaires à développer pour l'employabilité des diplômés afin d'anticiper les besoins de formation et favoriser l'insertion professionnelle de ceux-ci. Pour Mangiante (2007), il est question de l'identification du métier, les conditions d'exercice de ce métier, la formation nécessaire pour l'exercer, les compétences techniques de base et les

compétences associées, les capacités liées à l'emploi, les activités spécifiques, les perspectives d'emploi et les perspectives d'évolution du métier, les lieux d'exercice du métier et la rémunération. S'agissant du système LMD, il est dit concernant l'environnement économique que les efforts seront de plus en plus orientés vers le développement des compétences, qui habilite en identifiant et en analysant les problèmes, ainsi qu'à la recherche des solutions à ces problèmes. Ce qui implique une refonte des offres de formations professionnelles dans le sens d'une meilleure prise en compte des exigences du monde de la production et des services, c'est-à-dire de l'environnement socio-économique (MINESUP, 2010).

A cet effet, Perrenoud (2005) remarque que les réformes des systèmes de formation visent, les unes à moderniser les finalités de l'enseignement pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société. Les autres, à mieux atteindre les objectifs de formations et instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.

Au regard du contexte économique et social qui prévaut au Cameroun, l'emploi représente une préoccupation nationale de niveau critique car, constituant de fait, la principale forme d'insertion sociale, le facteur le plus sûr d'amélioration des conditions de vie et de prévention contre les risques de pauvreté et de vulnérabilité. En parler est donc légitime. Ce qui est encore plus légitime c'est de parler de cette situation pour un pays à majorité jeune (43% de population âgée de moins de 15 ans ; 52% pour les groupes de 15 à 59 ans et 5% pour les 65 ans et plus.

Les travaux actuels sur les métiers, les compétences et les formations à travers les différents référentiels permettront de reconsidérer ce problème dans une nouvelle dimension à travers le concept de référentiels. Le référentiel est bien plus qu'un " préambule " ou une annexe du plan de formation, c'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle.

Le système de formation par référentiel semble pertinent dans l'analyse des systèmes de formation. Dans cette perspective, l'agenda de l'UNESCO à travers le système LMD amène plusieurs pays à modifier leur système de formation. Ces changements sont importants dans un contexte où la société attend de l'école qu'elle instruisse, socialise et qualifie les individus vivant dans un monde de plus en plus changeant et de plus en plus globalisant. Il serait donc de ce fait important de

former les apprenants en fonction des réalités de la société dans laquelle ils évoluent ; selon les défis. D'où la nécessité de construire des référentiels qui renvoient à l'employabilité ceux en fonction des besoins de la société. C'est-à-dire, de doter les systèmes éducatifs d'outils capables d'identifier pour chaque diplôme des listes de compétences et de métiers visés ; de façon à obtenir une adéquation entre la formation reçue et le monde de l'emploi. Pour fixer les objectifs d'une formation professionnelle, idéalement, il faut analyser le métier auquel on prétend préparer et en identifiant, à partir des pratiques, les compétences, les capacités, les savoirs, les postures, les attitudes nécessaires (Perrenoud, 2001).

L'ambition essentielle des Universités est de créer à la fois un marché commun aux diplômes, qui facilite la mobilité des diplômés vivant dans un monde où l'économie du savoir est devenue la norme de l'acquisition des nouveaux savoirs des différentes formations.

Par ailleurs, le Cameroun avec l'appui des partenaires au développement dont la Banque Mondiale a depuis 1993 entrepris des réformes du système de l'enseignement supérieur axées sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes de formation et de la recherche. La plus ambitieuse de toutes ses mutations est sans doute la rénovation des programmes dans le cadre du référentiel LMD (adapté en 2005 et implémenté en 2007) pour mieux répondre aux multiples sollicitations du marché de l'emploi, aux exigences de la mondialisation et de la société du savoir. Les objectifs fixés peinent à se réaliser dans la mesure où la pertinence du système LMD n'a pas encore fourni la preuve évidente de son efficacité. Il existe une confusion entre la définition du cursus qui doit être déterminées par possibilités de carrière professionnelle des étudiants et des disciplines dont la vocation est celle du développement du savoir à l'instar de l'université française (Beaud & Convert, 2010) dont elle s'est inspirée.

A l'observation, les formations actuelles ne répondent pas aux trois composantes du système LMD qui sont l'enseignement, la recherche et la formation professionnelle. Les besoins de formation professionnelle pour répondre aux besoins de la société ne sont point déterminés car le système de formation doit être axé sur les métiers avant toute formation. Les formations se font de manière cognitive et de façon unilatérale justifiant le fossé existant entre l'offre et la demande en ce qui concerne les métiers, les compétences et les formations adéquates car sont fonction de l'environnement dans lequel ils se développent. Les programmes de formation dans les universités

d'Etat et les IPES quant à eux sont créés sans tenir compte de leur contexte qui est les référentiels de formation et de ce fait ne sont pas le plus souvent adaptés à notre environnement socioéconomique.

On observe cependant que le système LMD favorise l'éclosion des métiers par son slogan « un étudiant un métier ». Le système met l'accent non seulement sur la valorisation et la connaissance des métiers, mais aussi sur la dynamisation des professions. L'obtention d'un diplôme universitaire devrait correspondre à un ensemble de compétences techniques et de compétences clés requises dans différentes activités professionnelles. Pour Evequoz (2004 ; cité par Guichard, 2006), il est question pour le présent travail de montrer que la construction des référents de formation pouvant jouer de façon efficiente un rôle d'interface entre les milieux de formation et les milieux professionnels. Ceci amène à penser que le système LMD permet d'établir une relation entre les référentiels de métiers, de compétence et de formation dans le but d'améliorer la correspondance de l'offre et de la demande du marché de l'emploi tout en favorisant la pertinence de cette nouvelle approche.

Pourquoi s'être intéressée à la question de la référentialisation et de l'employabilité ?

Le système LMD dans l'approche de formation par référentiel est appelé à concevoir à la fois l'ingénierie de la formation et de gérer les problèmes de l'employabilité, masque d'avantage un foisonnement d'enseignement, des spécialités et des mentions qui répondent à une ambition autre que celle du développement des compétences. Cette situation est dûe à l'absence de la mise en commun des trois référentiels sans lesquels il est difficile, voire impossible d'aborder l'employabilité. Le référentiel de formation qui est une émanation du référentiel de compétence, issu lui aussi du référentiel de métier. Ce sont des dispositifs qui permettent une insertion après une formation (Guichard, 2006 ; Le Boterf, 2008).

Parlant de l'originalité du présent travail, il nous permettra de quitter du caractère binaire de la formation professionnel (formation- emploi) pour passer au nouveau paradigme de formation par référentiel cadre opérationnel du système LMD qui prend en compte toutes les composantes de la formation professionnelle. L'intérêt portera alors sur les thématiques suivantes :

- Le référentiel de métier ;

- Le référentiel de compétence ;
- Le référentiel de formation.

Le concept de référentiel est considéré comme un outil de pilotage qui contribue à une gestion prévisionnelle des emplois et des effectifs. Et, c'est dans cette optique que s'aligne Figari (1994), cité par Chauvigné & Lenoir (2010), lorsqu'il dit que le référentiel est le résultat obtenu à partir d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement. Il s'agit d'un outil commun à la certification et à la formation. Autrement dit, c'est un outil qui permet d'évaluer les compétences d'un individu. Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation (Perrenoud, 1998). Il est d'autant plus nécessaire d'explicitier les compétences visées que l'on veut leur donner un " droit de gérance " (Gillet, 1987 ; cité par Champy-Remoussenard, 2005) sur les contenus.

L'économie a besoin des personnes bien formées selon les normes d'une formation car on considère aujourd'hui l'éducation comme un bien économique et la formation comme une variable d'efficacité d'où l'importance de la théorie du capital humain développée par des économistes pour qui, la formation de la population active contribue de façon significative à la croissance d'un pays ; l'éducation est un élément essentiel de la formation du capital humain une bonne formation devrait aussi bien profiter à l'individu qu'à la société.

Mais de plus en plus, au Cameroun, on observe un taux élevé de chômage des diplômés dans les systèmes de formation car les référentiels sont un véritable problème dans la mesure où les systèmes de formation ne prennent pas toujours en compte l'environnement socio-économique dans lequel on se trouve car avant toute formation, on devrait recenser les métiers existants, les compétences recherchées et enfin les options de formation à envisager. A cet effet, on constate par exemple que le taux de chômage au Cameroun croît avec le niveau d'instruction ; est en dessous de 9 % pour les individus ayant atteint au plus le niveau secondaire et de 15 % pour ceux du supérieur (INS). Selon le Bureau International du Travail (BIT), qui présente les limites pour l'appréciation du chômage, le taux de chômage pour la tranche d'âge de 17- 40 est de 5,4 % contre une moyenne nationale de 3,8 %. Or on sait très bien que ces 17-40 ans constituent la tranche d'âge la plus représentative de l'enseignement supérieur. Selon les résultats de la deuxième enquête

nationale sur l'emploi et le secteur informel (EESI-2), le secteur formel ne représente qu'environ 10 % d'emploi, le reste l'étant par le secteur informel ou celui dit de la débrouillardise (INS, 2010). Les formations en vigueur ne prennent pas en compte l'approche curriculaire. En outre, seulement 38 % des étudiants formés exercent un emploi correspondant plus ou moins leur formation.

Considérant ce qui précède, la présente étude tente d'offrir des éléments de compréhension au phénomène que constitue la non-employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais. La mise en place des référentiels en rapport avec notre environnement du travail jouant un rôle important dans l'employabilité des diplômés, ils devraient être imprégnés de savoirs et compétences en lien avec le marché de l'emploi pour lequel ils sont destinés à évoluer. Pour établir l'ingénierie, on peut passer par trois blocs qui sont l'analyse du marché du travail, portrait du métier, développement pédagogique et mise en œuvre locale de la formation. D'où le caractère actuel de la présente recherche car en planifiant le système de formation professionnel selon le nouveau paradigme, nous pensons réduire le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans les années à venir.

Le processus de référentialisation est devenu une sorte de nervure centrale de la recherche et de la formation professionnelle à cause de la mise en place du système LMD. La définition de la mise en place de la composante professionnelle des formations dans les Universités au Cameroun est liée au fait que les procédures de référentialisation ne sont pas maîtrisées d'où l'intérêt du sujet de notre recherche qui a été formulé comme suit : « **processus de référentialisation des formations et employabilité des diplômés de l'Enseignement Supérieur professionnel camerounais** ».

Par cette formulation, nous voulons dire que la recherche s'intéressera à l'ensemble des processus qui permettent aux systèmes de formation de questionner, d'identifier et de se doter d'instruments permettant pour chaque diplôme, une liste de compétences et de d'aptitudes critériées en fonction de leur environnement. Il s'agit notamment de l'élaboration des référentiels, qui, mis ensemble favorisent l'employabilité en d'autres termes élaborer un système de formation par référentiel comme le veut le système LMD ; de l'interface Universités-entreprises, de l'accompagnement et information des étudiants. Elle apparaît comme une sous composante du système LMD, un partenaire, un système d'appui au système mis en place (LMD) dont l'une des mutations majeures

consiste en l'encadrement non seulement de l'étudiant en cours de formation mais également le jeune diplômé universitaire en quête de son premier emploi (Perrenoud, 2000a).

D'abord, elle s'attèlera à montrer qu'il y a un écart entre les formations reçues et les emplois et aussi qu'il est nécessaire de prendre en compte les métiers pour les formations car pour les organisations, il est important de former les apprenants en fonction des réalités de la société dans laquelle ils évoluent et des défis ; c'est à cet effet que la formation des universitaires se veut professionnelle.

Le dytique « un étudiant un emploi » devrait être la mission essentielle des formations surtout professionnelles. Et, pour que ce soit effectif, il est important de voir comment mettre ensemble les référentiels pour qu'ils soient en adéquation avec l'employabilité comme ce fut le cas dans les autres pays comme le Canada où le ministère de l'éducation, du loisir et du sport a soutenu pendant six ans le projet d'accompagnement recherche formation (2002-2008) pour la mise en œuvre d'un programme de formation de l'école québécoise (Louise Lafortune), compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement). Au même titre, le sujet de cette recherche est d'une importance dans la mesure où il rime avec l'approche par compétence qui est la nouvelle approche pédagogique, qui, selon l'OIF, c'est une approche qui consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'étude et servira à apporter des solutions à des problèmes réels. De même l'introduction de l'APC suppose que l'on s'intéresse davantage aux situations complexes dans lesquelles les étudiants sont et seront appelés à mobiliser les savoirs, les savoirs-faires acquis, une compétence étant un savoir-agir en contexte (Jonnaert, 2002 ; Roegiers, 2006).

Chaque étude fera l'objet d'un traitement à part étant donné la différence entre ces études mais les études gardent leur cohérence de la présentation à savoir :

- Un échantillon de base ;
- Un cadre théorique et une problématique relative à l'étude ;
- Un cadre méthodologique ;
- L'étude de terrain

Le plan de ce rapport de recherche est classique. Il s'articulera comme suit :

- Une première partie qui sera essentiellement théorique constituée du chapitre 1 qui est la problématique de la recherche ; du chapitre 2 ou cadre théorique de la recherche qui va porter sur la revue critique de la littérature et la définition des concepts ; et le chapitre 3 qui portera sur les théories relatives à la recherche et explicatives du sujet.
- Une deuxième partie ou cadre méthodologique et opératoire de la recherche. Il comportera : le chapitre 4 ou la méthodologie de la recherche et le chapitre 5 ou cadre opératoire de la recherche avec la présentation des trois études ; et le chapitre 8 de la discussion générale et suggestions.

Le tout intercalé entre une introduction générale, une conclusion générale et des références bibliographiques.

**PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre de notre travail aborde la problématique de la recherche. Il décrit son contexte, pose le problème qu'elle se propose de résoudre, formule la question de recherche et énonce l'hypothèse générale.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Cette section s'efforcera de rendre compréhensible le contexte de la recherche et ensuite, les raisons pour lesquelles nous avons choisi de l'effectuer.

1.1.1. Contexte

La réflexion sur l'Enseignement supérieur africain s'est approfondie depuis la décennie 90. Nombre d'auteurs se sont interrogés globalement sur les questions importantes liées aux libertés intellectuelles et académiques (Diouf & Mamdani, 1994 ; Mangu, 2005), aux politiques et aux conditions structurelles dans les universités africaines (Akam & Ducasse, 2002 ; Lamouré-Rontopoulou, 1994 ; Tedga, 1993).

Comme le relevait déjà Djouda Feudjio en 2009, le système LMD (Licence, Master, Doctorat) présente encore aujourd'hui, des enjeux importants pour la communauté universitaire internationale. Il marque une avancée réelle de l'internationalisation et de la globalisation de l'Enseignement supérieur. Au Cameroun, les leaders politiques et universitaires ont défini trois objectifs généraux qui déterminent l'enjeu même de l'adoption du système LMD. Dans les dispositions relatives au cadrage du LMD, le circulaire ministériel n° : 07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007 stipule que :

La finalité du système LMD est tour à tour :

- *Le développement par la contribution à la croissance de l'économie nationale et la promotion de l'emploi des diplômés ;*
- *Le développement social, culturel et humain par la formation d'une nouvelle génération de cadres dotés d'une solide formation citoyenne et aptes à répondre*

aux défis du millénaire aux plans national et de la sous-région de l'Afrique centrale ;

- *La promotion de la formation à la recherche et par la recherche comme facteur d'appui au développement en partenariat avec les milieux économiques et sociaux.*

Le système LMD repose fondamentalement sur des contraintes et des exigences multiples. Il exige avant tout une formation universitaire essentiellement professionnalisante, reposant sur des connaissances actuelles et durables. Toute université qui l'adopte doit largement améliorer la qualité de la formation afin de bénéficier d'une accréditation et d'une reconnaissance de ses diplômes au-delà des frontières. Or le phénomène de chômage et de sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur pose le problème de l'inadéquation entre l'offre et la demande, entre les formations proposées par les universités africaines et les besoins du marché de l'emploi.

Face aux multiples mutations que connaît l'humanité aujourd'hui, l'éducation devient un atout indispensable pour comprendre, faire face et s'adapter à un contexte mondial qui se veut globalisant. Le rôle traditionnel du système éducatif est d'instruire, socialiser et qualifier les apprenants au savoir, au savoir-faire et savoir-être. Il revient à l'école de former l'homme, le citoyen et le travailleur pour répondre au droit fondamental de l'être humain. L'école est un outil de formation que la société se donne pour répondre à ses besoins et comporte de ce fait de nombreux enjeux. Selon Mandela, elle est l'arme la plus puissante qui puisse être utilisée pour changer le monde.

Un contexte particulièrement marqué par un ensemble de crises et de tensions liés à l'humaine condition, aux rapports Homme-Homme et aux rapports Homme-Univers pas toujours aisés. Le chômage touche de plein fouet la jeunesse africaine. Les causes en sont la crise financière mondiale, l'explosion démographique, mais aussi l'absence de vision des décideurs locaux. Ils n'ont pas pu s'affranchir des modèles de gestion conservatrice de la croissance hérités de l'époque des programmes d'ajustement structurel.

« Le monde s'enfonce dans une crise de l'emploi sans précédent. L'Afrique subsaharienne demeure la région du monde la plus touchée par cette crise », prévient en 2014, Dramane Haïdara, spécialiste des stratégies du développement de l'Emploi au bureau dakarois de l'Organisation internationale du Travail (OIT). Les chiffres confirment les affirmations de l'économiste qui était

l'un des principaux invités de la conférence des jeunes leaders panafricains qui s'est tenue à Dakar, du 13 au 17 janvier 2012.

Les débats autour de la question du chômage des jeunes en Afrique s'inscrivent aussi dans le cadre du contexte actuel où l'on assiste à une explosion démographique de la jeunesse africaine. Citant le dernier rapport de l'Organisation internationale du Travail (OIT), Dramane Haïdara a indiqué qu'en 2013 le monde comptait 75 millions de jeunes au chômage. 38 millions de ces jeunes chômeurs vivent en Afrique. En tout, l'Afrique compte 200 millions d'habitants âgés de 18 à 24 ans, soit 40% de la population active. Le taux de chômage parmi cette population est le double de celui des adultes. Ces jeunes sans perspectives professionnelles constituent, aux yeux de l'analyste de l'OIT, une « génération perdue, menaçant la cohésion sociale ». Selon une enquête réalisée par la Banque mondiale, environ 40% de ceux qui rejoignent des mouvements rebelles et terroristes seraient motivés par le manque d'emplois. Pour les acteurs et observateurs de l'économie africaine qui ont pris la parole à la conférence de Dakar, cette jeunesse désœuvrée est « une bombe à retardement ». Il est urgent d'agir, ont-ils martelé, afin qu'il n'y ait pas d'autres manifestations de mécontentement populaire comme les printemps arabes déclenchés par des jeunes chômeurs désespérés.

Le scénario est préoccupant aussi dans les pays de l'Afrique subsaharienne. Selon la Banque mondiale, la jeunesse compte pour 60% de l'ensemble des chômeurs dans cette zone. Avec chaque année, près de 10 à 12 millions de jeunes arrivant sur le marché du travail, la tendance n'est pas prête à s'inverser.

Entre 1999 et 2009, le nombre des diplômés en Afrique du Nord et Afrique subsaharienne a plus que triplé, passant de 1,6 millions à 4,9 millions. Ils seront 9,6 millions en 2020, 13 millions en 2030. Or comme la plupart choisissent des filières saturées telles que les sciences sociales, plutôt que des formations techniques, à la sortie de l'université beaucoup se retrouvent sur le carreau.

Le phénomène de chômage et de sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur pose le problème de l'inadéquation entre l'offre et la demande, entre les formations proposées par les universités africaines et les besoins du marché de l'emploi. Pour Dramane Haïdara, cette inadéquation est l'une des causes majeures de la crise de l'emploi en Afrique. « Les économies

africaines sont rurales à 80%, et pourtant il n'y a pas un seul lycée agricole digne de ce nom en Afrique », s'indignait l'économiste de l'OIT. Il appelle les gouvernements africains à s'attaquer sans tarder au chantier de l'éducation pour professionnaliser l'enseignement et orienter les étudiants vers des formations techniques qui les préparent moins pour une carrière salariale que pour des activités entrepreneuriales.

Selon les prévisions des experts en démographie, il y aura 340 millions de jeunes Africains en plus au cours des deux prochaines décennies. Dès 2035, la principale force de travail potentielle du monde globalisé sera africaine. Ce sera une opportunité unique pour l'Afrique d'avoir une main d'œuvre jeune, éduquée, abondante pour nourrir sa croissance économique. Ce « *bonus* » ou « *dividende* » sera un formidable atout, mais ses promesses ne pourront se réaliser que si des investissements nécessaires aient été faits en amont en termes d'éducation, de formation professionnelle, de santé et d'emploi.

Il s'agit d'un enjeu considérable dont des gouvernements africains ont pris conscience dès le tournant du millénaire en mettant en place des dispositifs tant au niveau de l'Union africaine qu'au niveau national, pour favoriser l'emploi des jeunes : des observatoires, des fonds d'appui budgétaire pour la création d'emplois jeunes, des programmes d'acquisition de compétences professionnelles. Certains gouvernements se sont donné des objectifs chiffrés, comme l'ont fait le Sénégal, le Cameroun ou l'Ethiopie. Mais les objectifs tardent à se réaliser, sauf peut-être en Côte d'Ivoire où la création d'emplois semble avoir connu un bond fulgurant au cours des derniers mois de l'année 2020. C'est, selon Haïdara, le grand « paradoxe » de l'Afrique où malgré la croissance réelle du PIB qui se maintient depuis dix ans à un rythme annuel moyen de 5 à 7%, ni le chômage ni la pauvreté n'ont reculé !

Malgré son potentiel économique et naturel indéniable, le Cameroun affiche seulement un PIB par tête de 1143 dollars et un taux de croissance moyenne de 3% pour ces trois dernières années, insuffisant pour enclencher un cercle vertueux durable et permettre l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). L'indice de développement humain de 0,482 en 2011 classe le pays dans le groupe de pays à indice de développement humain faible. Le taux de pauvreté a stagné entre 2001 (40,2%) et 2007 (39,9%). Le taux de chômage du Cameroun de 4,4% masque

la prépondérance du secteur informel qui occupe 90% de la population et un sous-emploi chronique de 76% (Projet de Descriptif de programme du Cameroun, 2013-2017).

Le marché du travail est caractérisé par une prépondérance du secteur informel. Le taux d'informalité se situe à 90,5% en 2010 contre 90,4% en 2005. Ainsi, les emplois se répartissent entre les secteurs i) informel non agricole (53,0%), ii) informel agricole (37,5%), iii) public (5,8%) et iv) privé formel (3,7%). Les jeunes de 15-34 ans exercent en majorité (92,0%) dans le secteur informel (INS, 2010). La question d'emploi des jeunes dans le monde est inquiétante : 74 millions de jeunes sont aujourd'hui sans emploi, soit une hausse de 3,5 millions depuis 2007. En 2014, le taux de chômage des jeunes dépassait déjà 12% dans les pays en développement - plus de trois fois le taux de chômage des adultes. En outre, au cours des cinq prochaines années, 200 millions de personnes devraient arriver sur le marché du travail dans les pays en développement. En Afrique en particulier, la population de jeunes augmente et l'accès aux emplois décents continue d'être problématique.

Au Cameroun, la situation de l'emploi des jeunes reste largement à améliorer. En effet, le marché de l'emploi des jeunes est principalement caractérisé par :

- Un taux de chômage élargi plus élevé chez les jeunes de 15-24 ans (10,3%) et de 15-34 ans (8,9%) que celui dans l'ensemble de la population (5,7%) ;
- Un chômage des jeunes évoluant avec le niveau d'instruction et notamment plus élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur (27,1%). Selon le Plan d'Action National d'Emploi pour les Jeunes (PANEJ), pour la période 2016-2020, cette situation traduit la prépondérance de l'inadéquation formation - emploi.

Par ailleurs, le sens de l'action éducative et le rôle même de l'éducation varient selon le statut de chaque pays (pays développés, pays industrialisés, pays pauvres, pays en voie de développement) mais surtout, ils varient en fonction du temps et des préoccupations sociales endogènes. C'est dire par exemple que, pour un pays comme le Cameroun, l'éducation, semble être jusqu'ici l'une des réponses les plus appropriées à l'équation du développement social. L'état le réaffirme d'ailleurs au travers sa loi d'orientation (n° 98/004 du 14 Avril 98) en son article 4 :

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur (2001), stipule en son article 2 que : « L'Etat assigne à l'enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'humanité » Article 3 (1).

L'Etat accorde à l'enseignement du supérieur un caractère de priorité nationale. C'est dire que le système éducatif doit former en donnant à chacun des moyens d'insertion professionnelle effective et d'une reconnaissance sociale.

Cette équation se constitue des « inconnus » ci-après : tout d'abord la croissance démographique. Pour la période 2010-2020, le taux annuel de croissance est estimé à 2,1% ce qui correspond à un accroissement d'environ 420 000 habitants par an ; cet accroissement est d'avantage marqué dans la tranche des jeunes de la population. Puisque, les jeunes représentent, selon le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation au Cameroun (DSSEF) pour la période 2013-2020, plus de 50% de cette population.

Nous observons un taux de chômage élevé au Cameroun ceux à cause de l'inadéquation formation emploi dans notre pays pourtant le premier objectif général du document stratégique pour la croissance et l'emploi (DSCE, 2010-2020) est de réduire la pauvreté à un niveau socialement acceptable avec parmi les objectifs spécifiques augmenter l'offre, la qualité et l'adéquation de la formation.

Au fil des années plusieurs pays trouvent nécessaires d'apporter des changements à leur système éducatif pour palier au problème du chômage des jeunes. Ces changements sont importants dans un contexte où la société est en perpétuelle évolution et attend de l'école qu'elle instruit, qualifie et socialise les individus vivant dans un monde de plus en plus exigeant. L'étude de la formation, soutient Endrizzi (2009), est intimement liée à l'évolution sociale, aux transformations de la société et aux crises successives. La crise de l'éducation est de ce fait toujours le corollaire de la crise de la société, car l'éducation est une idée, voire une idéologie de la société qui l'incarne

(Emtcheu, 2010 ; Mvogo, 2002). Les relations entre le système de formation et la société sont de ce fait essentiellement complexes et multiformes ; autant les facteurs économiques et sociaux exercent la pression sur le fonctionnement de l'école, autant les événements qui concernent l'école et ses produits ont un profond écho dans la société.

Les circonstances se précisant, à l'heure de la recherche du développement, de l'émergence, de l'innovation, de la promotion des compétences et des habiletés les plus pointues qui déterminent la compétitivité et l'ascendance des individus et des nations, avec l'éducation, la formation et l'apprentissage comme vecteur de la compétitivité qu'observe-t-on réellement dans les environnements éducatifs et professionnels au Cameroun ?

- Les effectifs croissants au sein des facultés, institutions n'offrant en principe que des formations dites académiques, nonobstant les récentes réformes de l'enseignement supérieur portant sur l'institution du LMD et la professionnalisation des enseignements. L'Université camerounaise, demeure la principale usine de fabrication des diplômés. En 2009, le nombre de diplômés produits par les établissements supérieurs publics et privés est de 40 933 étudiants ; 85% soit 34 860 sont issus des universités d'Etat. On constate en outre que 28% sont diplômés en sciences juridiques, 23% en sciences économiques, 21% en art lettres et sciences humaines (Annuaire MINESUP 2009). Ceci montre paradoxalement la prédominance des filières juridiques et littéraires au service d'une économie en construction.
- De même, pour l'année 2017 on observe toujours une surpopulation des diplômés de l'enseignement du supérieur dans les domaines non technologiques alors que dans les domaines technologiques, c'est la rareté des formations qui font problème cela s'explique avec les statistiques des étudiants inscrits à l'Université de Yaoundé I. nous avons constaté que les filières comme Lettres Moderne Françaises avec 2 865 étudiants inscrits, Géographie avec 4 627 étudiants, histoire nous avons 3 098 étudiants du coup les formations en technologie comme dans les filières informatiques nous avons recensé 350 étudiants et cette filière est pratique et du coup elle devient sélectif (Centre de calcul de l'université de Yaoundé I). En plus, ce problème relève des systèmes de formation existant car on observe par exemple dans toutes les universités des facultés des lettres, arts et sciences humaines,

de droit, de science économique et sciences, alors que toutes les universités n'ont pas de facultés de médecine, sanitaire ou technologique en cycle cours, donc en Bac plus trois.

- Pour William Saint, Spécialiste principal en éducation à la Banque mondiale, l'Enseignement supérieur a pour mission d'« alléger le fardeau insupportable de la pauvreté sur notre civilisation » : l'auteur rappelle ce défi omniprésent pour mettre au premier plan l'enseignement supérieur. Sa contribution à la croissance économique, à la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), à la consolidation de l'ensemble du système éducatif et au développement en général justifient que davantage d'investissements lui soient accordés.
- Dans ce contexte socio-économique, on observe un disfonctionnement entre les politiques éducatives et les politiques socioéconomiques. Car le rapport entre le contexte socioéconomique et les politiques de formation dans l'Afrique subsaharienne présente les mêmes configurations. Nous avons pour preuve le gouvernement tchadien, car en avril 2002, deux années après le Sommet Mondial des Nations Unies sur le Développement qui fixe les OMD, le Gouvernement tchadien définit à travers la Déclaration de la Politique Nationale de l'Emploi, cinq principes directeurs afin d'améliorer les capacités de production d'emplois de l'économie nationale : parmi ces principes directeurs, on souligne la nécessité de réorganiser l'enseignement technique et la formation professionnelle pour une meilleure préparation à l'insertion professionnelle en renforçant les moyens opérationnels du Fonds National d'Appui à la formation Professionnelle (FONAP) et en responsabilisant les partenaires sociaux. (Politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle au Tchad (PNEFP)).

D'autre part, on peut observer un système faisant face à une demande toujours croissance d'éducation et aux aléas liés à la satisfaction de ce besoin et le même système face aux questions d'utilitarisme des formations données dans le sens de savoir quelles formations pour quels emplois ? (Giret, Lopez & Rose, 2005).

Malgré l'abondance de ces formations, ces diplômés ont tous des diplômes d'étude générale sauf dans les écoles de formations : polytechnique, faculté de médecine, école des travaux... (le différentiel avec les écoles de formation et l'université).

1.1.2. Justification de la recherche

Toute œuvre scientifique est toujours le fruit d'une motivation ou d'une sensation sur un domaine précis et sur une réalité précise. Ceci nous amène à nous interroger, à porter un regard critique sur un fait matériel et social marquant. En effet, il nous a été donné de constater qu'il existe un manque de cohérence entre les politiques éducatives de l'enseignement du supérieur et la politique socioéconomique de notre pays ; et de ce fait, on observe une disparité formation-emploi car de plus en plus aux sortir des formation les jeunes diplômés ont du mal à s'insérer dans la société. A cet effet, il est question de voir comment mettre en pratique la formation professionnelle par référentiel comme le demande le système LMD pour résoudre le problème de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur après leurs formation ; il serait donc question de nous interrogeons sur la technologie de la mise en place des référentiels qui renvoient à l'employabilité et ceci nous permettra de renverser le paradigme formation-emploi pour le nouveau paradigme de formation par référentiel.

Le rôle du système éducatif est d'instruire, qualifier et socialiser les apprenants (MEQ, 2007). En d'autres termes, il revient à l'école de former les individus pour répondre aux problèmes de la société. Mais l'école a privilégiée ses missions d'instructions et de socialisation au détriment de la qualification alors qu'il faut qu'il faille penser ces trois composantes de façon complémentaire car l'école ne peut pas se désintéressée du devenir professionnel de ses apprenants et encore moins du monde socioéconomique. Du fait de sa triple mission, le système éducatif est au cœur des préoccupations politiques et sociales. Il occupe de ce fait une place de choix dans les problématiques mondiales nationales de développement économique et social.

La crise de l'éducation, soutient Enddrizzi (2009), est intimement liée à l'évolution sociale, aux transformations de la société et aux crises successives. La crise de l'éducation est toujours corollaire de la crise de la société et de l'employabilité car l'éducation est une idée, voire une idéologie de la société qui l'incarne (Emtcheu, 2010 ; Mvogo, 2002).

La justification de cette recherche se situe au niveau du manque de congruence entre système de formation et marché du travail. Comme nous avons pu le constater, il existe au sein de nos structures universitaires trop de formations dites générales au détriment des formations techniques

et technologiques, en plus d'un pilotage non contrôlé des systèmes de formation et d'une certaine difficulté dans la mise en place du système LMD dans sa composante « professionnelle » alors que cette dernière se montre pertinente parce qu'elle vise les professions, les métiers et donc l'employabilité. Elle vise également l'acquisition des compétences qui permet à l'apprenant d'assumer son rôle de travailleur et d'évoluer sur le marché du travail ; de répondre aux exigences de la société, en ce sens qu'elle prend en compte la structure socio-économique, des besoins du marché du travail, des politiques de développement de la main d'œuvre ainsi que les caractéristiques de chaque métier.

L'éducation, elle, est indissociable du développement économique et social. Elle est à la fois un moteur et un bénéficiaire de la croissance économique :

- Le développement procurant davantage de richesses qui pourront à leur tour contribuer à l'élargissement de l'offre d'éducation. Mais les économies et l'éducation de base ne se développent qu'en présence d'un système éducatif capable d'emmener un nombre suffisant d'étudiants au-delà du cycle de base – études universitaires comprises –. Pour s'assurer de ceci dans la durée, les systèmes éducatifs doivent être équilibrés. Ils doivent être en mesure de produire des étudiants aux qualifications diverses, en fonction des besoins du marché du travail, mais aussi d'alimenter de manière continue les rangs de travailleurs qualifiés.
- Techniciens, professionnels, gestionnaires et dirigeants, faute de parvenir à cet équilibre et à cette diversité dans l'éducation, les perspectives de croissance, de cohésion sociale, de distribution plus équitable et de réduction de la pauvreté resteront largement hors de portée.

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur joue un rôle fondamental dans nos efforts visant à desserrer l'emprise de la pauvreté sur notre planète. Il agit à quatre grands niveaux. Tout d'abord, il atténue la pauvreté par sa contribution directe à la croissance économique, car il renforce la productivité d'un pays et sa compétitivité internationale. Il y parvient en formant une main-d'œuvre qualifiée et adaptable aux besoins de la société, en aidant le pays à accéder à de nouveaux savoirs et à en produire via la recherche, mais aussi en adaptant les savoirs mondiaux à leur utilisation locale. Ce faisant, il contribue à déterminer les niveaux de vie au niveau local.

Il s'agit de mettre sur pied un système de formation qui contribue au développement des compétences précises en intégrant l'emploi dans les différents cursus universitaires. « La préoccupation première du curriculum dans le système LMD n'est plus le développement des savoirs disciplinaires, mais le développement des compétences, soit la professionnalisation des contenus d'enseignement ». Selon Bernard, Nkengne & Robert (2007, p.85), l'université devrait ainsi se rapprocher de plus en plus des emplois à travers les référentiels afin que chaque étudiant soit employable à la sortie de sa formation, dotés des compétences et d'une formation adéquate aux métiers existants. Un programme de formation professionnel doit demander à chaque discipline de rendre compte de sa participation à l'ensemble de la formation, voir lui assigner un cahier de charge en relation avec le référentiel de compétence (Perrenoud, 2004). Il revient au référentiel de compétence de mettre en cohésion les objectifs de la formation professionnelle universitaire. La qualité des curricula étant évaluée sur le marché de l'emploi (référentiel de métier), des diplômes délivrés issus des filières de formation (référentiel de formation) et dont l'élaboration efficace nécessite un personnel qualifié. Ainsi donc, pour chaque formation un référentiel de métier, un référentiel de compétence, et un référentiel de formation devrait être construit, car les crédits ne sont pas seulement les contenus de formation mais aussi de déterminer les compétences attendues dans une formation et repérables dans les métiers pour améliorer l'employabilité des diplômés du supérieur.

Pour la Banque Mondiale, l'enseignement supérieur produit relativement trop de diplômés issus des programmes de qualité et de pertinence douteuse, et trop peu de savoir et de soutien direct pour l'épanouissement de ses derniers. Pour faire face à ces multiples problèmes, elle recommande des politiques destinées à améliorer la qualité, accroître l'efficacité et augmenter la diversité à la sortie. La professionnalisation demeure-t-elle un défi pour l'université camerounaise lorsqu'elle rentre dans la réforme LMD en 2007 ? Celui de former les diplômés en fonction de l'environnement socioéconomique dans lequel ils évoluent ? Celle-ci commandée par un changement de paradigme quant au rôle de l'université interpellée désormais sur l'insertion professionnelle de ses étudiants ?

« L'orientation professionnelle des enseignements s'impose comme criterium de valorisation des institutions et établissement d'enseignement supérieur, eu égard au défi de l'employabilité du supérieur ». A cet effet le système LMD dans ses trois composantes que sont l'enseignement, la recherche et la formation professionnelle devrait accélérer le processus de développement des

compétences à travers la professionnalisation des cursus universitaires. Ceci conduit à un changement radical du système de l'enseignement supérieur avec désormais :

- De nouveaux objectifs assignés au système ;
- Une nouvelle gouvernance universitaire ;
- Une nouvelle architecture universitaire lisible et comparable ;
- Deux parcours de formation (recherche et professionnel) ;
- Une innovation pédagogique orientée vers les compétences et la responsabilisation de l'étudiant devenu acteur principal de sa formation ;
- Une nouvelle définition et configuration de l'offre de formation ;
- Un nouveau lexique (domaines, semestrialisation, mention, parcours-types, spécialités majeures et mineurs, unités d'enseignement-obligatoires, fondamentales, transversales ou complémentaire, optionnelle-modules, crédits, transfert de crédit, supplément au diplôme ;
- La construction d'un partenariat dynamique Universités-Entreprises ;
- Etc.

L'acquisition et l'adaptation de nouvelles compétences sont devenues indispensables pour assurer l'employabilité des formations et utiles à permettre aux économies d'innover et de rester compétitives sur le marché international. Le bien-être et la prospérité des jeunes dépendent des compétences que le système de formation peut leur assurer et ne pas répondre à ce besoin serait le gaspillage de potentiel humain et de puissance économique. En d'autres termes, la croissance actuelle est fondée sur le développement des compétences dont le succès est planétaire. Selon la Banque mondiale (2004), aucun pays ne peut espérer s'intégrer sans succès dans l'économie globale du XXI^e siècle fondée sur l'information et le savoir, et en bénéficier sans une main d'œuvre éduquée. L'enseignement supérieur doit donc jouer un rôle important dans cette mouvance. C'est à cet effet qu'affirmaient Mulder & al. (2017) : « La popularité croissante de la doctrine des compétences dans l'éducation doit surtout être attribuée à sa promesse de rapprocher l'un de l'autre, l'enseignement et le marché du travail et de mieux préparer les étudiants à fonctionner de façon flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle ».

Le rôle clé du référentiel de compétence pour parvenir à l'insertion est aujourd'hui manifeste partout dans le monde (Boutin & Julien, 2000) ; l'éducation est alors considérée comme un

investissement sur les compétences (capital humain), investissement dont il est possible de mesurer le bénéfice en terme d'acquisition de connaissances et de l'employabilité pour les individus, la production des savoirs (économie du savoir), de compétitivité pour les entreprises et de croissance économique pour les Etat. C'est à l'université dans plusieurs Etats qui procèdent à cette réforme des curricula, y compris les pratiques pédagogiques (UNESCO-BIE, 2010) très souvent sous la pression des organismes internationales.

D'après Jonnahert (2000), le mouvement actuel des reformes au niveau mondial est unique dans l'histoire. Le développement curriculaire des compétences sous-tendu par l'APC, est devenu une référence pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages. Cette nouvelle « pensée pédagogique unique » (Tilmant, 2005, cité par Ovah, 2012), perçue comme la plus appropriée pour répondre aux besoins de la société du savoir, s'est imposée au Cameroun. En effet, l'analyse diagnostique de l'emploi des jeunes au Cameroun a permis de montrer que, parmi les principales causes relatives au chômage et au sous-emploi des jeunes nous pouvons noter l'inadéquation entre les systèmes éducatifs et de formation et les besoins du marché du travail. [Plan d'Action National d'Emploi pour les Jeunes (PANEJ), 2016-2020].

Pour Haïdara, cette inadéquation est l'une des causes majeures de la crise de l'emploi en Afrique. « Les économies africaines sont rurales à 80%, et pourtant il n'y a pas un seul lycée agricole digne de ce nom en Afrique », s'indigne l'économiste de l'OIT. Il appelle les gouvernements africains à s'attaquer sans tarder au chantier de l'éducation pour professionnaliser l'enseignement et orienter les étudiants vers des formations technique qui les préparent moins pour une carrière salariale que pour des activités entrepreneuriales. Notamment dans le domaine de l'auto-emploi qui constitue, selon Haïdara, « la voie du salut ». Il faut « changer de paradigme » afin de pouvoir transformer le boom démographique que connaît le continent en un « dividende ».

Cette transformation est au cœur du système LMD dont la mise en place au Cameroun en 2007 fut l'occasion de repenser le socle des formations dans une visée professionnelle car les crédits ne sont plus seulement des contenus de formation mais déterminent des compétences et en particulier des compétences fondamentales attendues dans une formation qualifiante. Le système LMD vise les compétences en vue de favoriser l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dès l'obtention de leur licence. Car le pays, pour s'atteler des chantiers

d'envergure avec la ferme conviction qu'il veut forger un nouveau destin, de banaliser les voies du futur pour un nouvel avenir.

Pour réussir à ce défi, le Cameroun a pris en compte deux lois d'orientation issues du colloque sur l'identité culturelle de 1985, des Etats généraux de la culture de 1991, de la réforme universitaire de 1993 et des Etats généraux de l'éducation de 1995. Ce cadre est un repère qui va permettre aux acteurs de l'éducation d'avoir une idée claire sur les principes de démarche stratégique à observer pour réussir. Tout ceci repose sur un constat fait par Mvesso (2005) : l'inadéquation du système éducation et du tissu socioéconomiques avec des effets sur l'économie et la formation. Les nouveaux programmes de formation doivent permettre aux apprenants d'être plus utiles à la société et d'accéder aux emplois décents et ceux, en fonction de la formation reçue, conformément à l'un des objectifs du Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013) avec pour ambition d'améliorer la qualité des formations tout en adoptant les contenus à l'environnement dans lequel l'apprenant évolue. En s'inspirant des pays développés, le Cameroun ambitionne de former le capital humain compétent et compétitif susceptible de devenir l'un des leviers essentiels de la croissance, à l'aune du DSCE (2010) qui est le cadre de référence de l'action gouvernementale. Le Cameroun compte faire du système de formation par référentiel la pierre angulaire dans le but de résoudre son problème du chômage.

Nous pouvons justifier cette inadéquation des systèmes de formation et le tissu économique au Cameroun par l'affirmation de Frédéric Debord, Directeur d'Orange-Cameroun, à l'émission *l'Arène*, du dimanche 24 Juin 2018, à 21 heures, sur la chaîne de télévision *Canal 2 International* : « les étudiants de master au Cameroun sont peut-être bien ou très bien formés mais ces formations ne répondent pas à la demande du marché ». Pour lui, on doit changer de paradigme en redéfinissant les objectifs de formation. De même, lors l'émission *Canal Presse*, sur la chaîne de télévision *Canal 2 International*, le dimanche 15 juillet 2018, entre 12 heures et 13 heures, un économiste nous faisait savoir que l'ENAM (Ecole Nationale d'Administration et Magistrature) forme des administrateurs parlementaires qui sont supposés travailler pour nos chambres parlementaires, mais sur le terrain, le métier n'existe pas et cela est dû au fait que l'Etat ne se soit pas à mesure de satisfaire ce besoin.

Cometes (2007) affirme que : « A travers la professionnalisation de l'offre de formation, c'est l'environnement sociopolitique et économique des pays qui est aussi posé ». Pour lui, n'y aura plus d'avenir sans professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Cette assertion laisse entrevoir plusieurs enjeux stratégiques liés à un vaste programme de formation parmi lesquelles :

- *Enjeu politique et social* : la mise en adéquation les système éducatif et l'environnement socioéconomique (formation-emploi) : c'est-à-dire répondre à la fois à la critique traditionnelle adressée à la formation initiale selon laquelle on ne préparait pas suffisamment l'insertion social et professionnelle des diplômés et à la nécessité de penser des offres de formations plus adaptées à l'évolution continue des systèmes d'activité dans le monde du travail ;
- *Enjeu de décloisonnement* des milieux de l'enseignement supérieur et des milieux professionnels très présent dans le choix des politiques actuelles ;
- *Enjeu de lutte contre le chômage et l'augmentation* globale de l'efficacité des systèmes de formation.

Pour le Cameroun, de nombreux enjeux peuvent être relevées :

- Les missions de l'enseignement supérieur doivent se préoccuper de l'insertion professionnelle de ses diplômés ;
- L'adaptation aux évolutions technologiques coller à la réalité sociale, insérer les jeunes, répondre à leurs attentes ;
- L'amélioration de la qualité de l'offre de la formation, son adéquation avec l'environnement socioéconomique dans lequel on évolue ;
- L'intégration de l'enseignement supérieur au cœur des problématiques du développement par définition judicieuse et concertée de l'offre, mais aussi, de la formation suivant les besoins et priorités de lutte contre la pauvreté ;
- La pertinence de l'enseignement supérieur par la promotion d'un partenariat entre la communauté universitaire, l'Etat et les entreprises pour l'employabilité » des diplômés ;

- L'insertion professionnelle des diplômés et leur employabilité.

La professionnalisation met en cause les institutions, les acteurs et les disciplines dans leur organisation et leurs finalités. Elle doit rapprocher les milieux de formation et les milieux de travail en vue de la construction d'un système national de l'enseignement supérieur correspondant aux besoins de la société.

Au Cameroun, la professionnalisation occupe une place de choix dans la politique de l'enseignement supérieur. Ainsi, au terme de la loi portant orientation de l'enseignement supérieur promulguée le 16 avril 2001 :

- L'Etat assigne à l'enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité (Article 2).
- L'Etat accorde à l'enseignement supérieur un caractère de priorité nationale (Article 3).
- Des partenaires privés concourent à l'offre de la formation au niveau supérieur (Article 4).

1.2. LE PROBLEME DE LA RECHERCHE

Pour Popper (2006), la recherche est la résolution d'un problème. Le problème qui est issu de l'observation.

Selon la dernière édition des indicateurs de développement publiée, le mercredi 29 décembre 2021, par l'Institut national de la statistique (INS), le taux de chômage au Cameroun a augmenté de 6,1 % au cours de la période 2020-2021. Relativement à l'employabilité, d'autres statistiques semblent indiquer que 3/4 des diplômés du supérieur au Cameroun n'ont pas de travail en dehors des formations classiques (BIT, 2013). En outre, année après année, ils sont un peu plus exposés au chômage ou cantonnés à des emplois précaires, informels, temporaires ou mal rémunérés (Foaleng, 2015). Ces décalages montrent qu'il y'a bien un manque de cohérence entre les politiques de formation de l'enseignement supérieur camerounais et les métiers existants. Ne s'appuyant pas

toujours sur des référentiels indicatifs des activités pédagogiques à mener (Cuq, 2003), elles échouent ou peinent à analyser les métiers auxquels elles prétendent préparer.

Or ces derniers constituent la formalisation provisoire d'accords sur des attendus relatifs aux activités engagées dans le champ de la formation et peuvent, à certaines conditions, contribuer à générer de la confiance. Ceux-ci pouvant constituer un véritable problème lorsque le système éducatif ne prend pas ou échouent à prendre en compte les environnements socio-économiques et même industriels dans lequel on se trouve. Les métiers auxquels l'école prépare étant du ressort du tissu industriel et socioéconomique, alors que la formation et l'employabilité sont du ressort du système de formation.

C'est ce manque de cohérence que pose le problème empirique de cette recherche. Au Cameroun, les métiers pour lesquels on forme les jeunes ne répondent, le plus souvent pas, à l'environnement socio-économique qui est le leur. Il serait donc judicieux de faire un recensement des métiers existants avant de mettre sur pied des formations. En d'autres termes, pour former à un métier, il faudrait construire des référentiels en lien avec le secteur dans lequel on voudrait former, car pour tel métier, on a besoin d'une approche de compétence et d'une approche de formation.

De manière curriculaire, est-ce que les métiers pour lesquels les jeunes sont formés répondent ou appartiennent à l'environnement dans lequel ils se trouvent ? Est-ce que ces individus ont des compétences recherchées ? Est-ce que le système de formation est adéquat ? Est-ce que les systèmes de formation conduisent à l'employabilité des diplômés ? Est-ce que les politiques de formation répondent aux politiques socioéconomiques de notre société ? Est-ce la façon de concevoir les programmes qui est incohérente ?

Au regard de cette problématique et des constats faits autour de l'employabilité des jeunes diplômés et des formations offertes par l'enseignement supérieur camerounais, le phénomène qui a été observé de manière empirique et dégagé dans la présente étude est celui de l'insuffisante employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur encore sous-tendu dans son architecture par l'ancien paradigme formation-emploi.

Théoriquement, l'implémentation d'une architecture LMD obéit aux normes de référentialisation suivantes : la maîtrise des emplois existants dans un secteur donné (référentiel de métier), l'étude

des compétences liées aux apprentissages de ce métier (référentiel de compétence) et la mise en place d'un système de formation relatif à ces métiers et ces compétences (référentiel de formation) Or nous observons que l'enseignement supérieur camerounais, même s'il s'est arrimé à ce système, continue de fonctionner selon l'ancien paradigme formation-emploi qui induit une tendance à ne pas spécifiquement prendre en compte les métiers existants et les compétences recherchées avant la mise en place d'un système de formation qui se veut employable pour un secteur donné ; les formations s'effectuant indépendamment des métiers existants. Toute chose qui soulève pour cette étude, le problème de l'insuffisante employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais encore sous-tendu dans son architecture par l'ancien paradigme formation-emploi, alors même qu'il devrait, théoriquement du moins, se structurer autour du paradigme issu de la référentialisation des formations tel que le préconisait le système LMD lors de sa mise en place en 2007.

1.2.1. Champs et problématique spécifique

Le champ spécifique de la présente recherche est considéré comme l'approche que nous avons décidé d'adopter pour traiter le problème que cette recherche tente de résoudre. Dans le but de faciliter son élaboration et sa compréhension, il est judicieux de préciser que la présente étude s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation.

D'après Gaston Mialaret 1976, les Sciences de l'Education sont un ensemble de disciples, qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des faits et situations d'éducation. De ce fait, les phénomènes qui nous intéressent dans cette recherche, à savoir, la référentialisation des formations, d'une part et l'employabilité d'autre part, sont toutes, des préoccupations qui relèvent de ce vaste domaine scientifique. D'autant plus qu'ils relèvent, généralement, du management de l'éducation et, spécifiquement, de la planification des systèmes de formation. En effet, pour répondre aux mutations socioéconomiques et à leurs conséquences sur l'organisation du travail, plusieurs entreprises mettent en place une gestion des compétences donc la reconnaissance et la validation représentent un enjeu sociétal d'une importance souvent négligée.

Le dispositif actuel de la référencement peut-il contribuer à la mise en place d'une composante de formation professionnelle employable dans les universités au Cameroun ? En termes de référentiels, le nouveau paradigme peut-il promouvoir l'employabilité des formations ? L'approche par référentiels apporte-t-elle une réponse consistante au problème de l'employabilité des formations ?

1.2.2. La question de recherche

En lien avec le problème de recherche, nous formulons comme suit, la question de cette recherche : **Quelle architecture dans l'élaboration des programmes de formation favoriserait-t-elle le mieux une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais ?** Autrement dit : **quel lien existerait-il entre le processus de référentialisation des formations et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel au Cameroun ?**

1.2.2.2. L'analyse thématique

Dans le but d'opérationnaliser la question principale, la présente étude envisage une analyse des thématiques qui émergent de notre question de recherche. Issue de l'analyse des contenus développée par Madeleine Grawitz en 1996. Cet outil méthodologique constitue l'une des formes d'analyse les plus courantes en recherche qualitative.

Notre recherche met l'accent sur deux principales thématiques : le processus de la référentialisation des formations, d'une part et l'employabilité des diplômés, d'autre part.

Par référentialisation de la formation, Figari (1994) entend : une méthode de recherche qui vise l'identification des références pertinentes pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif de formation.

Pour Ardouin (2006), il s'agit d'

un processus de construction des référentiels. [...] indispensables pour évaluer une action et ses effets [...] ; une démarche qui permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par transposition du métier en référentiel d'activité ou d'emploi puis en référentiel de compétence pour aboutir au référentiel de formation (Ardouin, 2006, p.101-102).

Ce qui signifie que tout processus de référentialisation permet de dégager trois types de référentiels principaux : les référentiels de métier, les référentiels de compétence et les référentiels de formation. Ces trois types de référentiels s'établiront donc en facteurs secondaires de notre facteur principal qui est la référentialisation des formations.

1.3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

C'est la cible visée après une expérience. L'objectif indique l'action qu'on souhaite voir se réaliser après avoir effectué une expérience suivant l'application des méthodes précises. Il constitue le but visé par la question de recherche.

Dans l'optique de la quête de la congruence, la présente étude est constituée d'un objectif général et de trois objectifs spécifiques.

1.3.1. L'objectif général

A travers cette étude, l'ambition est d'examiner de près, le phénomène de la référentialisation dans le contexte de l'élaboration des programmes de formation universitaire et de l'employabilité des diplômés. De manière générale, elle ambitionne de montrer que la prise en compte du processus de la référentialisation dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle favorise une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

De cet objectif principal, découle les objectifs spécifiques suivants.

1.3.2. Les objectifs spécifiques

Plus précisément, cette recherche vise trois objectifs spécifiques.

Objectif spécifique 1 : Par cet objectif spécifique, cette recherche tente de montrer que la prise en compte du référentiel de métier lors de l'élaboration des programmes de formation universitaire favorise davantage une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

Objectif spécifique 2 : Par cet objectif spécifique, la recherche veut évaluer l'impact de la prise en compte d'un référentiel de compétence lors de l'élaboration des programmes de formation universitaire dans l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

Objectif spécifique 3 : Par cet objectif spécifique, la recherche veut montrer que la prise en compte du référentiel de métier et du référentiel de compétence dans l'élaboration lors de l'élaboration du référentiel de formation influence favorablement l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun.

1.4. INTERET ET DELIMITATION DE LA RECHERCHE

A ces différents objectifs, notre recherche offre les plus-values suivantes.

1.4.1. Intérêt de la recherche

Selon le Dictionnaire numérique Encarta, la notion d'intérêt est : « ce qui importe ou convient à l'utilité de quelqu'un ; un attrait pour quelque chose qui éveille et captive l'esprit ». L'intérêt de l'étude est le profit que l'on peut en tirer : c'est le bénéfice.

Comme nous l'avons relevé, il existe un grand nombre de travaux qui abordent et traitent des problèmes de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur, mais, il devient impératif d'arrêter de penser à l'équation binaire qui jusqu'aujourd'hui n'a pas toujours résolu ce problème mais de penser à l'équation tertiaire ou triangulaire, c'est-à-dire prendre en compte les différents référentiels qui ensemble et bien organisés pourraient résoudre ou améliorer l'employabilité des diplômés.

Aussi, choisir un sujet de recherche qui traite du processus de la référentialisation et de l'employabilité nous a paru fort intéressant à bien d'égards. Notamment, sur les plans personnel et scientifique.

1.4.1.1. Sur le plan personnel

Au-delà de tout autre bénéfice, ce travail participe d'abord d'un effort de formation qui puisse nous assurer savoirs, savoir-faire et savoir-être en matière de planification des systèmes de

formation qui se veulent employables, ce travail vient combler un besoin personnel, celui de se sentir utile et efficace dans la formulation des réponses à apporter aux problèmes qui touchent à la formation, au développement de l'humain, en général, au peuple africain, et au peuple camerounais en particulier. En effet, déjà meurtries par le poids de la pauvreté et d'une réalité du travail marqué par des emplois éphémères, des sous-emplois et des emplois mal ou pas payés qui se répand à tous les secteurs d'activités, la jeunesse, bien que bénéficiant d'une offre de formation diversifiée doit en plus faire face à une rareté des filières universitaires capables d'offrir des formations de meilleure qualité. Des formations qui puissent véritablement lui donner chance, en servant de levier à la réalisation, d'une part, de ses ambitions individuelles de créativité et de promotion sociale, et d'autre part, des objectifs collectifs et sociétaux que les pays pourraient se donner en vue de l'amélioration des conditions de vie de l'ensemble des populations. Nous pensons que l'éducation est une responsabilité collective à l'égard de l'africain de demain. Elle conditionne l'avenir du monde. Les parents, les enseignants, les chercheurs, les politiques, les associations, les hommes et femmes de médias, les artistes et plus généralement tout le tissu social exercent, ensemble, cette responsabilité. Dans une société démocratique « le projet éducatif » est affaire de tous et chacun doit y contribuer. Cette thèse, cet essai de compréhension participe de notre contribution.

1.4.1.2. Sur le plan scientifique

Sur le plan scientifique, cette thèse tente une compréhension de l'épineux problème que constitue le chômage, en général, mais celui qui touchent aux diplômés de l'enseignement supérieur en particulier. En effet, l'on constate depuis la fin des années 1980 que les diplômés, de l'enseignement supérieur grossissent d'année en année l'effectif national des chômeurs et des débrouillards. Cette recherche traite de ce phénomène en même temps qu'elle insiste sur la référentialisation comme réponse à une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

En effet, il ne fait aucun doute que l'enseignement supérieur joue un rôle important dans le développement du capital humain et la croissance économique d'un pays. Le lien entre l'enseignement supérieur et l'emploi est au centre d'initiatives menées dans de nombreux pays africains. L'État comme les employeurs pressent l'enseignement supérieur de produire des

diplômés aptes au travail et dotés d'attributs, de capacités et de dispositions nécessaires pour bien travailler. Il existe souvent une relation complexe et un malentendu entre les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs, en particulier dans le secteur privé. Les employeurs expriment souvent leur inquiétude quant à la qualité des diplômés d'universités et autres établissements d'enseignement supérieur, tandis que ces derniers ont le sentiment que les entreprises ne reconnaissent pas totalement les qualités et les compétences que possèdent ces diplômés.

En comparaison aux chiffres internationaux, les inscriptions dans le supérieur dans les pays africains sont encore faibles et on observe un manque d'experts hautement qualifiés dans les domaines de l'ingénierie, de la technologie, des sciences et de la médecine.

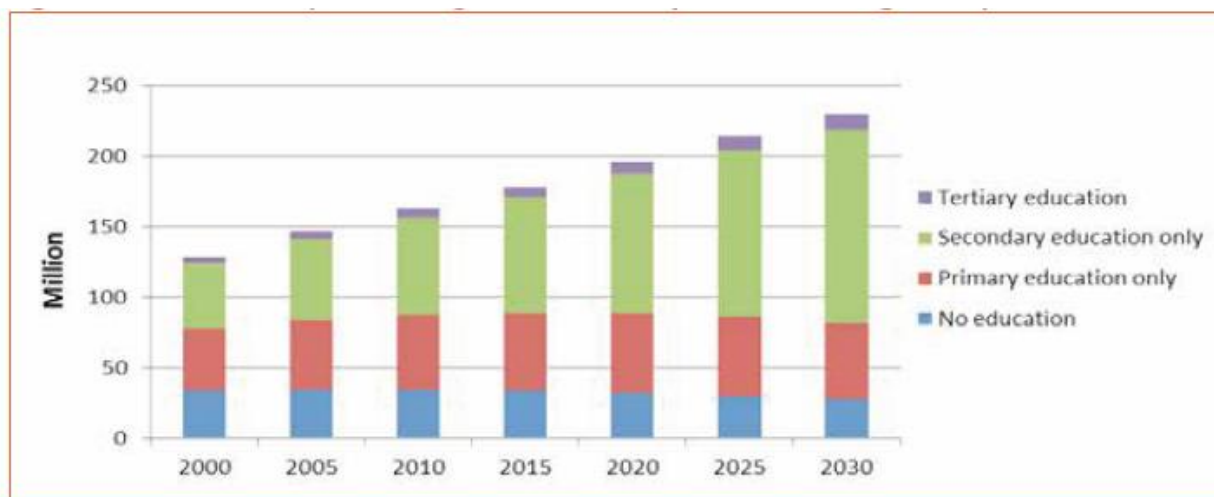
L'Afrique a la plus jeune population au monde, et le niveau d'instruction ne cesse de progresser (figure 1). D'ici 2030, 59 % de la population âgée de 20 à 24 ans en Afrique aura fait des études secondaires. Cela voudra dire qu'il y aura 12 millions de personnes dans l'enseignement supérieur en 2030 (African Economic Outlook 2012-2014). Il s'agit là d'une grande opportunité, mais aussi d'un risque pour un plus grand nombre de diplômés chômeurs.

Aussi, l'expansion de l'enseignement supérieur doit être soigneusement planifiée. Près de 60 % des chômeurs, dont un bon nombre de diplômés, ont entre 15 et 24 ans. Il est clair que la seule augmentation de la scolarisation dans le supérieur ne suffira pas pour répondre aux besoins du marché du travail.

L'emploi et l'employabilité des diplômés doivent être examinés attentivement, et les facteurs qui influent sur l'emploi et l'employabilité des diplômés peuvent être regroupés en trois catégories : les facteurs exogènes liés à la capacité d'absorption de ces diplômés par le pays, les facteurs endogènes liés à l'effort déployé par les établissements en faveur de l'employabilité de leurs diplômés et, enfin, les facteurs combinant facteurs exogènes et facteurs endogènes. La non-référentialisation des formations participe de ces facteurs endogènes. Elle constitue la principale cause explicative de l'inadéquation formation-emploi qui est la principale cause de la hausse du taux de chômage des diplômés. Une situation qui a contraint de nombreux étudiants à poursuivre

leurs études, réduisant ainsi, paradoxalement, leurs chances de se faire recruter, parce que surqualifiés.

Figure 1 : Cohorte d'élèves/étudiants âgés de 20 à 24 ans par niveau d'enseignement, 2000-2030



Source : African Economic Outlook 2012-2014 : Promoting Youth Employment. World Bank calculation

1.4.2. Délimitations de la recherche

Limiter une recherche c'est définir ses bornes d'approfondissement, ceci dans le but de permettre une bonne compréhension. La limitation de la présente recherche porte sur la définition de ses cadres thématiques, géographiques et conceptuels.

1.4.2.1. Délimitation thématique

La présente recherche s'inscrit dans le prolongement de thématiques des sciences de l'éducation et plus précisément le Management de l'éducation avec une phase sur la gestion des référentiels en rapport avec l'employabilité des diplômés. Cette orientation se situe dans le sillage des études qui tentent d'examiner ou de comprendre le chômage des diplômés du supérieur au Cameroun.

Les questions de l'employabilité des apprenants et du développement socioéconomique mettent en relation le binôme système de formation-système de production. Cette thématique bénéficie d'une attention primaire depuis les années 80 au Cameroun marquer par le sous-emploi et de loin

la massification de l'éducation. Aujourd'hui elle se veut préoccupante en raison du nouveau statut auquel le pays aspire : pays émergent. Il s'agira donc pour nous d'étudier l'impact de la formation professionnelle sur l'employabilité des formés et sur le développement socio-économique. Autrement dit, il est question de réviser les outils que peut mobiliser une formation professionnelle pour générer une réelle qualification de ses produits et une croissance économique et sociale conséquente.

1.4.2.2. Délimitation géographique

Cette recherche se déroule au Cameroun, plus précisément au sein des universités et des petites entreprises des villes et campagnes du pays. Ce choix se justifie par le souci de mener une étude dans ce secteur à cause du taux de chômage des jeunes.

D'une superficie de 475 650 km², dont 466 050 km² de superficie continentale et 9600 km² de superficie maritime, le Cameroun est situé au cœur de l'Afrique et fait la jonction entre l'Afrique équatoriale au Sud et l'Afrique tropicale au nord. Il partage des frontières avec 6 Etats : le Nigeria à l'Ouest, le Tchad au Nord-est, la République Centrafricaine à l'Est, le Congo, le Gabon et la Guinée Equatoriale au Sud. Il est cependant très étendu en latitude : riverain du bassin du Congo au sud, alors que l'ouest et le nord se rattachent aux hautes densités des pays du Golfe de Guinée. Il atteint au nord les rives sahéliennes du Lac Tchad.

Bordé par l'océan Atlantique, le pays est dominé par l'un des massifs montagneux les plus hauts d'Afrique. L'ensemble constitue une très grande variété de domaines biogéographiques, d'où l'appellation Afrique en miniature. Cette comparaison est poursuivie dans le domaine démographique avec une population estimée à 22 millions d'habitants et répartie entre plus de 200 (on en dénombre 280) ethnies parlant 24 langues principales.

Sur le plan administratif, le Cameroun compte aujourd'hui dix régions elles-mêmes divisées en 58 départements. Les départements sont divisés en arrondissements. La capitale politique Yaoundé est le siège des institutions tandis que Douala est la capitale économique.

1.4.2.3. Délimitation conceptuelle

Le travail sur lequel la présente étude va s'étendre comporte un certain nombre de concepts clés sur lesquels il convient de faire un point d'arrêt afin de les rendre plus intelligibles non seulement en donnant un aperçu général mais aussi en les circonscrivant dans le présent contexte.

Il s'agit principalement des concepts de :

- Référentialisation ;
- Référentiel de formation ;
- Référentiel de métier ;
- Référentiel de compétence ;
- Formation professionnelle ;
- Employabilité ;
- Enseignement supérieur.

Ils seront explicités dans le chapitre suivant sous la section Analyse conceptuelle.

1.4.2.4. Délimitation scientifique

Cette recherche sera d'une importance capitale car elle peut apporter une solution stratégique dans la résolution du problème du chômage au Cameroun.

Sur le plan scientifique, elle s'inscrit dans la lignée des travaux de :

- Perrenoud (2005), Delorme (2005) et Roegiers (2006) sur le référentiel de compétence et l'approche curriculaire des formations ;
- L'Approche par les Compétences (APC).

Elle puise également dans le vaste et récent domaine :

- De la référentialisation de Figari (1994) et d'Ardouin (2006) ;

- De l'analyse de l'activité et principalement de la didactique professionnelle de Pastré (1992, 2002, 2004).

1.4.2.5. Délimitation temporelle

L'année 1993 marque le début ou la naissance des formations professionnelles universitaires au Cameroun. Les données exploitées ici seront celles publiées entre 2010 et 2016 par l'INS, le document Vision du Cameroun 2035, le DSCE, le Dispositif de production des statistiques courantes sur l'emploi et la main d'œuvre au Cameroun, le document profil du pays et les informations recueillies lors des différents programmes sur le duo Universités-Entreprises et les besoins en main d'œuvre des projets structurants du pays et autres éléments documentaires.

Dans le système LMD, le cycle de Doctorat Ph/D étant un cycle de 3 ans, la recherche que constitue cette thèse bénéficie d'un crédit temps qui s'étendra entre l'année 2018 et l'année 2021.

1.5. LE TYPE DE L'ETUDE

La présente étude, compte tenu des données attendues, semble nécessiter une approche qualitative. Ces données seront des données nominales. Elles seront mesurées en termes d'appartenance à des catégories distinctes parce qu'on appréciera le sens des discours recueillis auprès des participants. En effet, il est question d'analyser le lien et/ou la relation de cause à effet qui s'établit entre la référentialisation de formation et l'employabilité des diplômés dans les entreprises. Ces données induiront une analyse descriptive et corrélationnelle qui procède à la description dans certaines études, et inférentielle dans d'autres puisque le thème se déclinera vers quelques études à développer à partir de la question principale de recherche.

CHAPITRE 2 : ANALYSE CONCEPTUELLE ET REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Dans un travail de recherche, l'analyse des concepts et la revue de la littérature portent sur les différents concepts et écrits en rapport avec le thème de la recherche ou tout au moins de quelques aspects de celle-ci. Elle peut aussi être le fait, par le chercheur de procéder à l'inventaire des ouvrages et documents relatifs au thème de la recherche choisi par le chercheur.

Pour la présente recherche, la revue de la littérature se fera par la méthode thématique et les concepts qui seront développés dans le cadre de celle-ci sont les suivants : enseignement supérieur, système LMD, professionnalisation, référentiel, référentialisation, référentiel de métiers, référentiel de compétences, le référentiel, de formation, employabilité.

2.1. ANALYSE CONCEPTUELLE

Cette section traitera de la définition et de l'analyse des concepts centraux de cette étude. Il s'agira entre autres concepts suivants : Référentialisation ; Référentiel de formation ; Référentiel de métier ; Référentiel de compétence ; Formation professionnelle ; Employabilité ; Enseignement supérieur. Nous y ajouterons, parce qu'ils sont eux aussi important à saisir, les notions connexes suivantes : Domaine d'intervention ou d'activité ; Famille professionnelle ; Métier ; Emploi-type ; Emploi ; Poste de travail.

2.1.1. Domaine d'intervention ou d'activité

Le domaine d'intervention ou d'activité désigne un regroupement de familles professionnelles par grands domaines d'actions d'une collectivité, et/ou par politiques publiques.

2.1.2. Famille professionnelle

Une famille professionnelle est un ensemble de métiers, concourant à une même finalité de service, ayant des champs d'activités communs selon deux critères : technicité dominante et culture socioprofessionnelle.

2.1.3. Métier

Un Métier désigne un ensemble d'emplois liés par une même technicité, présentant un socle commun d'activités et de compétences proches et particulières à un champ professionnel. Le métier ne renvoie pas directement à une organisation du travail, ni à une situation individuelle en collectivité.

2.1.4. Emploi

Par emploi, on désigne un sous ensemble de l'emploi-type, il s'agit d'une maille intermédiaire et facultative ; c'est le regroupement de postes de travail, présentant des activités similaires et dont les caractéristiques sont suffisamment proches pour pouvoir être occupées par un même individu.

2.1.5. Emploi-type

Un emploi-type désigne une déclinaison d'un ou de plusieurs référentiels « métiers » dans l'organisation du travail d'une collectivité. Les collectivités peuvent cartographier leurs « emplois-types » en s'adossant au répertoire des métiers de la FPT.

2.1.7. Profession

Le petit Robert (cité par Maingari, 1997, p.102), définit la profession comme une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Cette définition dénote quelques similarités avec celle de métier que le même dictionnaire définit comme « tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Là il y a confusion entre profession et métier que les définitions en anglais des deux termes séparent tout en précisant leur sens spécifique.

Dans le Concise Oxford Dictionary (2014), la profession est définie comme un travail qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir et de la science comme le droit, la médecine, etc, tandis que le métier correspond à quelque apprentissage pratique, acquis par l'habitude et la pratique répétitive sans lien profond avec une déclaration publique ou une transmission intellectuelle.

Le dictionnaire de la sociologie en indiquant la trop longue identification dans le temps de la profession avec les professions libérales et les réflexions données plus tard sur ces questions (Durkheim, 1893 ; Flexner, 1915 ; Webb, 1917 ; Parsons, 1949 et de façon plus récente Herpin, 1973) dans le cadre de la sociologie américaine identifie trois critères récurrents dans la plupart des définitions de la profession : la spécialisation du savoir, qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité ; une formation intellectuelle de niveau supérieur qui suppose l'existence d'écoles de formation dûment reconnues ; un idéal de service qui appelle l'établissement d'un cadre de déontologie et le contrôle par les pairs.

2.1.8. Professionnalisation

Etymologiquement, le mot professionnalisation dérive de profession qui renvoie le plus souvent à « *un métier ayant un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique ou la position sociale de ceux qui l'exercent* ». Ce mot a produit des mots comme professionnel, professionnellement et professionnalisme.

Professionnaliser apparu dans le domaine du sport en 1898, vient de l'anglais "to professionalize" dont ont été tiré professionnalisation en 1946 en adaptant l'anglais "professionalization" en 1901 et "professionalizing" en 1907.

Stavrou (2011), pense que la professionnalisation s'exprime dans les curricula comme projection du dispositif pédagogique dans le marché de l'emploi, mettant en jeu une relation spécifique de l'interne vers l'externe de l'institution universitaire.

2.1.6. Poste de travail

Une poste de travail correspond à une situation individuelle de travail. Il s'agit de l'ensemble des tâches, des activités, des missions effectuées par un individu au sein d'une organisation.

2.1.9. Formation professionnelle

La formation professionnelle est le processus d'apprentissage qui permet à une personne d'acquérir le savoir et les savoir-faire (compétences et expérience) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle.

La formation professionnelle est un processus de formation visant à acquérir les connaissances, compétences et les savoir-faire indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle ou d'une profession dans un certain secteur d'activité et a pour objectif de faire acquérir aux salariés de nouvelles compétences en vue d'exercer un autre métier. L'organisme de formation doit être capable d'utiliser les compétences existantes chez les salariés pour les valoriser dans le cadre d'un nouveau métier.

Selon Tsafack Nanfosso (2006) « la formation professionnelle est l'ensemble des moyens pris en œuvre pour développer chez des personnes le savoir-faire nécessaire qu'exige l'exercice d'une profession déterminée ».

Bourdoncle & Lessard (2002, p.131), les formations professionnelles sont des sortes de formations qui « ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances ».

Elles tentent de développer aussi des savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habitus, valeurs, éthique). [...]. À ce titre, elles sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation (2002, p.131-132).

Ainsi, en formation professionnelle, les programmes visent d'une part à former des personnes qui auront les compétences nécessaires pour réussir leur intégration sur le marché du travail, exercer leur métier, évoluer dans leur exercice professionnel, et d'autre part à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée (Québec, 2004).

2.1.10. Employabilité

L'employabilité exprime la capacité et la disposition à maîtriser différentes phases de son parcours professionnel et d'adapter en conséquence et en permanence l'ensemble de ses compétences et de

sa force de travail aux exigences du marché. Son développement et son maintien imposent de grandes exigences en matière d'orientation et de formation professionnelle (Kraus, 2007 ; cité par Ben Hassen & Hofaidhllaoui, 2012).

Plusieurs définitions de l'employabilité tentent de sortir de la problématique évoquée plus haut en cherchant tout d'abord à différencier plusieurs phases du rapport à l'emploi pouvant être maîtrisées avec succès en s'appuyant sur cette « capacité » : la recherche d'un emploi, l'entrée, le maintien et un développement réussi dans une relation d'emploi ainsi que le changement pour une autre ou une meilleure place. Par-là, cette différenciation trouve aussi un lien avec la définition qui suit, développée en référence au discours allemand sur l'employabilité des années nonante (Ben Hassen & Hofaidhllaoui, 2012) : l'employabilité renvoie à l'ensemble des capacités et des dispositions personnelles qui permettent aux individus d'entrer dans une relation d'emploi, de s'investir avec succès dans un processus de travail et de se maintenir en emploi grâce à une adaptation constante de sa propre force de travail.

2.1.11. Enseignement supérieur

Par Enseignement Supérieur on désigne généralement l'instruction dispensée par les universités, les grandes écoles, les collèges anglo-saxons, les instituts et autres institutions décernant les diplômes de l'enseignement supérieur. Ces études visent à acquérir un niveau « supérieur » de compétences, généralement via une inscription ou concours d'entrée, un cursus ponctué par des examens. Il correspond à tous les cycles d'études qu'il est possible d'entreprendre après le Baccalauréat, ce dernier marquant alors la fin des années d'études passées au lycée.

Ces études se déroulent souvent autour de campus, dans un système public ou privé selon les cas, et souvent catégorisés en « sciences dures », « sciences de l'ingénieur » et « sciences humaines et sociales ».

2.1.12. Référentialisation

Selon Figari (1994), la référentialisation renvoie à la méthode de recherche des références pertinentes pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif de formation. « La référentialisation comme un processus de construction des référentiels, ces référentiels étant

indispensables pour évaluer une action et ses effets » (Ardouin, 2006, p.100). Il précise également que la référentialisation est une démarche qui « permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par transposition du métier en référentiel d'activité ou d'emploi puis en référentiel de compétence pour aboutir au référentiel de formation » (Ardouin, 2006, p.102).

La référentialisation est un processus qui :

Consiste à repérer un contexte et à construire, en fondant sur des données, un corps de référence relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qu'il désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formation momentanée de la référentialisation (Figari, 1994, p.48).

2.1.13. Référentiel

Etymologiquement, le terme référentiel vient du mot référence « toute relation orientée entre un élément désigné et un autre auquel il peut être rapporté » Chauvigné, 2010, p.78).

Aux yeux de Figari (1994), un référentiel désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curriculums.

Selon Cuq (2003), le référentiel est le résultat d'une démarche d'analyse d'un travail qui permet de dresser à un certain moment un inventaire des emplois et de leur environnement, un inventaire des activités et de leur évolution et un inventaire des compétences lié à ces activités. Le référentiel constitue à cet effet un outil qui permet non seulement de piloter la gestion des emplois mais également d'évaluer et de valider les compétences liées à ces activités ou encore d'élaborer des produits et des prestations de formation. Vu sur cet angle, le référentiel a un caractère indicatif et non prescriptif ; les usagers peuvent s'y référer pour la construction de leurs activités pédagogique sans pour autant le prendre pour une norme (Cuq, 2003).

Il définit également le référentiel comme le résultat d'une démarche d'analyse du travail qui permet de dresser un inventaire de l'emploi et de son environnement, un inventaire des activités et de leurs évolutions, un inventaire des compétences liées à ces activités. Pour lui, le référentiel est à la fois

un outil de gestion des emplois, d'évaluation et de validation des compétences, de l'élaboration et de la prescription de formation.

2.1.14. Référentiel de métier

Selon Mangiante (2007), le référentiel de métier est l'ensemble des aptitudes, des activités, des savoirs et des savoirs faire associés à un métier. Un référentiel de métier doit donc décrire les composantes principales d'un métier ainsi que les compétences majeures du métier notamment :

- Les savoirs ou connaissances ;
- Les savoirs faire ou aptitudes ;
- Les savoirs être ou aptitudes ;
- Le savoir devenir ou aptitudes à évoluer.

Ainsi présenté, le référentiel de métier constitue un instrument propre à diverses utilisations depuis la définition des fiches de poste jusqu'à celles des besoins de formation.

2.1.15. Référentiel de compétence

Selon Delacroix (2001), le référentiel de compétence est un document qui décrit les compétences nécessaires à l'exercice d'un emploi, et l'identification des compétences est en fait une étape intermédiaire dans le processus de construction de diplôme en le référentiel professionnel et le référentiel d'évaluation.

Pour Le Boterf (2003), le référentiel de compétence est la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines qui permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain d'une organisation. Il constitue un outil qualificatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie. Perrenoud (2001), relève que l'élaboration d'un référentiel de compétence dans le cadre d'un métier se heurte à un triple obstacle à savoir : l'immense variété des situations en jeu, le caractère subjectif donc variable et évolutif de leur regroupement en famille et les difficultés de l'identification des ressources.

Un référentiel de compétences métiers est un outil de management utile aux services des ressources humaines. En effet, il s'agit de l'inventaire de l'ensemble des compétences d'une organisation. Il détaille les compétences qu'il faudra posséder pour pratiquer un métier ou occuper un poste. Elles se décomposent en plusieurs rubriques, généralement :

- *Savoir* : ensemble des connaissances théoriques acquises
- *Savoir-faire* : expériences et maîtrises sur le métier et les outils professionnels
- *Savoir-être* : comportements, attitudes et capacité relationnelles (qualités personnelles)

Le référentiel de compétences permet à l'entreprise de connaître avec plus de précision son patrimoine de compétences. Il s'agit d'évaluer et ainsi valoriser le capital humain de la société. Cette démarche facilite le pilotage stratégique de l'entreprise. Par exemple, le référentiel va éclaircir les compétences stratégiques au sein d'un groupe. Il permet d'identifier des éventuels écarts pour assurer l'alignement avec le plan stratégique de l'entreprise.

2.1.16. Référentiel de formation

Selon Audouin (2006, p.262), le référentiel de formation est la « description des objectifs de formation et des moyens nécessaires pour atteindre ces derniers ». Il se concrétise donc par un support complémentaire en particulier la liste des objectifs, savoirs et savoir-faire nécessaire à la réalisation des activités.

En outre, l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA, citée par Balas, 2011), un référentiel de formation est un inventaire d'actes, de performance observables détaillant un ensemble de capacités liées au référentiel de métier. Il se concrétise par un support comprenant en particulier la liste des objectifs, savoirs et savoir-faire nécessaire à la réalisation des activités.

Pour Perrenoud (2001), les référentiels de formation traduisent les orientations particulières de telle formation par rapport à une autre. Ils guident les établissements dans la construction de leurs offres de formation et permettent d'obtenir le résultat recherché au terme de la formation ainsi qu'une description générale du métier. Ils définissent les objectifs de la formation en rendant les cursus plus lisibles pour les étudiants, les familles, les enseignants et les employeurs, et constituent un outil indispensable de dialogue et d'évaluation entre toutes les parties prenantes et en fonctions

de l'évolution de la société. Ils favorisent ainsi la cohérence et la comparabilité entre les cursus sur le plan national. Une synergie ardemment recherchée, et sans laquelle l'efficacité des systèmes de formation à assurer leurs missions de préparation à une insertion professionnelle réussie ferait défaut.

2.1.17. Activité

Ensemble de phénomènes par lesquels se manifestent certaines formes de vie, un processus, un fonctionnement

L'activité humaine peut être définie comme l'ensemble formé à la fois par les transformations du monde physique, social ou mental, dans lesquels et par lesquels se trouve engagé un sujet, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement, et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion.

Le développement de l'activité ne suppose pas obligatoirement une intention, elle ne s'accompagne pas obligatoirement de constructions de sens et de significations à partir d'elle ou pour elle de la part du sujet qui y est engagé. En ce sens elle émerge, et on peut lui conférer un statut pré-sémantique et anté-discursif. L'activité constitue toutefois un objet possible de constructions mentales et discursives, à partir duquel se construit notamment le sentiment d'unité et de continuité temporelle relevées par Erikson (1994) comme caractéristiques de l'identité. Au sein de l'activité des sujets, il est possible de distinguer différents types d'activités repérables à partir du constat de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit.

Les actions, elles, peuvent être considérées comme des organisations d'activités dotées d'unité de sens et/ou de signification pour les sujets qui y sont engagés et/ou pour leur environnement social.

2.2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Cette section aborde la revue critique de la littérature. Elle nous permet de situer la recherche, de l'insérer et de l'affilier au sillage d'un ou plusieurs courants théoriques élaborés par d'autres chercheurs et ainsi que de prendre position de manière critique par rapport à leurs conclusions.

2.2.1. Enseignement supérieur

Cette section présentera ses différentes conceptions, son architecture, ses ressources, ses offres et domaines de formation au Cameroun.

2.2.1.1. Définition

Par Enseignement Supérieur on désigne généralement l'instruction dispensée par les universités, les grandes écoles, les collèges anglo-saxons, les instituts et autres institutions décernant les diplômes de l'enseignement supérieur. Ces études visent à acquérir un niveau « supérieur » de compétences, généralement via une inscription ou concours d'entrée, un cursus ponctué par des examens. Il correspond à tous les cycles d'études qu'il est possible d'entreprendre après le Baccalauréat, ce dernier marquant alors la fin des années d'études passées au lycée.

Ces études se déroulent souvent autour de campus, dans un système public ou privé selon les cas, et souvent catégorisés en « sciences dures », « sciences de l'ingénieur » et « sciences humaines et sociales ».

Evoluant avec le temps, les types de diplômes évoluent eux aussi, mais tendent à s'homogénéiser aux niveaux européens et internationaux avec le système LMD (Licence-Master-Doctorat) pour faciliter les systèmes d'équivalence ou de reconnaissance mutuelle de diplômes. Cette formation inclut des cours et des stages, et peut également comporter des participations à la recherche scientifique (notamment au niveau du doctorat) et intégrer de la formation continue, mais accepte souvent aussi des « auditeurs libres » qui viennent simplement accroître leur culture générale ou spécialisée.

2.2.1.2. L'architecture du système universitaire camerounais : évolution historique et dynamique actuelle

Au Cameroun, l'enseignement supérieur est constitué par l'ensemble des enseignements postsecondaires assurés par les institutions publiques et par les institutions privées agréées comme établissements d'enseignement supérieur par l'État. Il s'agit, d'une part, des universités d'État et des Etablissements Publics d'Enseignement Supérieur à statut particulier, et, d'autre part, des

universités privées et Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES). Selon Ngwé, Pokam, Mandjack & Folefack, (2006), son architecture se complexifie aussi bien horizontalement que verticalement. Horizontalement, il s'agit d'une véritable course entre promoteurs et autres acteurs, aussi bien pour occuper les espaces de savoirs que pour attirer une clientèle dispersée sur le territoire national. Verticalement la hauteur est désormais imposée par l'adoption, depuis la rentrée 2007-2008, du système Licence-Master-Doctorat (LMD), avec ses trois principaux niveaux de sortie, assortis de niveaux intermédiaires (Bac +2 et Bac +4).

Selon l'article 2 de la loi N° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement supérieur, « l'Enseignement Supérieur est constitué de l'ensemble des enseignements et des formations post secondaires assurés par des Institutions publiques d'Enseignement Supérieur et par les institutions privées agréées comme Etablissements d'enseignement supérieur par l'Etat ».

La toute première institution universitaire voit le jour en 1962 avec la création de l'Université fédérale du Cameroun. Cette unique université fédérale, qui devient Université de Yaoundé en 1967, regroupe les facultés et les grandes écoles qui lui sont rattachées au fur et à mesure de leur création. Quinze ans après, intervient la création des centres universitaires, qui élargit à la fois l'assise territoriale et les domaines de formation. En 1993, soit encore quinze ans après cet élargissement, s'engage une autre réforme spectaculaire, qui consacre l'éclatement de l'université de Yaoundé en six universités d'État. Ce nombre est porté à huit avec la création de l'Université de Maroua en 2007 et celle de Bamenda en 2010. Dans le même temps, l'organisme chargé de la gestion de l'enseignement supérieur au sein du gouvernement évolue d'un secrétariat permanent de l'enseignement supérieur en 1962 à un ministère à part entière en 1984, en passant par une direction de l'enseignement supérieur en 1975.

La première décennie de l'université camerounaise (1962-1973), qui correspond à sa mise en place, fut le résultat de l'assistance technique française mise en œuvre par la Fondation française. Elle a reproduit l'architecture du système universitaire français d'avant 1968, notamment la distinction université – grandes écoles. En effet, selon Ngwé, Pokam, Mandjack & Folefack, (2006), la première caractéristique de cet enseignement supérieur à la française est la création des grandes écoles fonctionnant parallèlement à l'université. Une tradition qui date de la Convention, qui par son décret du 15 septembre 1793 supprima les universités parce qu'elles étaient fortement

corporatistes, pour les remplacer par les Grandes Écoles dont le rôle était de former les cadres indispensables à la nation.

Le Cameroun procède après avoir souscrit à la Déclaration de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998 à une véritable refondation de son système universitaire. « *Il est en perpétuelles reformes pour en garantir son efficacité et sa compétitivité dans le monde ou la concurrence véhiculée par la vulgarisation de la mondialisation est devenue le mot d'ordre* » ; pour reprendre les termes de Fouda Ndjodo & Awono Onana. (2012).

Pour ce faire, l'Université de Maroua (2008) et l'Université de Bamenda (2010) ont été créées proposant une gamme de formation variée dans plusieurs domaines dont l'ambition est de répondre aux exigences du marché de l'emploi local et sous régional. Elles sont appuyées par plusieurs universités virtuelles à l'instar de l'Université Inter-Etats, l'Université Panafricaine, la Zone Franche Universitaire et les IPES. Ces dernières sont régies par la loi n°01/0096/MINESUP du 07 Décembre 2001 fixant les conditions de création et de fonctionnement des IPES et le Décret n° 2001/832/PM du 19 Septembre 2001 fixant les règles communes applicables aux IPES. Dans son souci de la performance de l'Enseignement publique, il existe également un autre type d'établissement post-secondaire à vocation professionnelle, hors tutelle du MINESUP pour la formation des cadres spécialisés.

Au regard de ce qui précède, nous pensons que les différentes reformes de l'Enseignement supérieur visent l'amélioration de sa performance ainsi que le renforcement de la pertinence des enseignements en rapport avec les besoins réels de son économie.

D'après Njeuma, les revers de la grande réforme de 1999 comprennent :

la résistance à la participation financière des bénéficiaires, le financement réduit et irrégulier de l'Etat de la qualité du personnel universitaire, l'inadéquation des infrastructures et des équipements, la maîtrise limitée du nouveau système et les compétences insuffisantes en matière de gestion (1999, p. 23).

Sans oublier les échecs et déperditions des étudiants, l'inadéquation formation-emploi, l'insertion hypothétique et le chômage criard des diplômés.

2.2.1.2.1. Les missions fondamentales

Les missions du Ministère ainsi que celles des universités ont été définies successivement par plusieurs textes de loi dont la plus récente est en date du 16 avril 2001 : la loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur qui fixe (article 1) le cadre juridique et les missions fondamentales des établissements d'enseignement supérieur. Elle permet, et c'est un élément nouveau, d'ouvrir plus largement l'enseignement supérieur aux établissements privés (articles 1,4, 22-27) et définit le cadre institutionnel de fonctionnement de ces établissements privés.

La mission fondamentale de l'Enseignement Supérieur vise :

La recherche de l'excellence dans tous les domaines de la connaissance ; la promotion de la science, de la culture et du progrès social ; la promotion sociale, avec la participation des milieux socioprofessionnels ; l'appui aux activités de développement ; la formation et le développement des cadres ; le renforcement du sens éthique et de la conscience nationale ; la promotion de la démocratie et de la culture démocratique ; la promotion du bilinguisme (Article 6 de la loi du 16 avril 2001).

En son article 2 : « *l'Etat assigne à l'enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, éthiques et professionnelles pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité* ».

2.2.1.2.2. Principaux textes réglementaires

- Décret n° 92/74 du 13 avril 1992 portant création de 6 universités ;
- Décret n° 99/026 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique des universités ;
- Loi d'Orientation n° 005 du 16 avril 2001 définissant les missions de l'Enseignement Supérieur camerounais. Elle intègre les établissements privés et consacre le bilinguisme ;
- Décret n° 2001/832/PM du 19 Septembre 2001 fixant les règles communes applicables aux IPES ;
- Loi n°01/0096/MINESUP du 07 Décembre 2001 fixant les conditions de création et de fonctionnement des IPES.

2.2.1.2.3. Structures des universités

Les six universités d'état, nées de la restructuration de 1993, ont été dotées de statuts et de structures administratives semblables :

- Les services administratifs sont regroupés autour d'un Rectorat. Chaque Recteur est assisté de quatre Vice-Recteurs et il a autorité sur les différents établissements universitaires. Cette structure met aussi en évidence le rôle important que le ministère de l'Enseignement a voulu donner à la Recherche dès la loi d'Orientation de 1993.
- Le système universitaire comprend aussi 3 IUT, 2 écoles normales, 7 écoles d'Ingénieur ou Instituts et 4 centres spécialisés. L'Université de Buea, située dans la province Ouest est anglophone, l'anglais étant la langue d'environ 20% de la population, en majorité concentrée dans cette province Ouest. Le bilinguisme a officiellement été inscrit dans la loi d'Orientation du 6/04/2001.

2.2.1.3. Les Ressources financières et humaines

Au cours des décennies 80 et 90, le Cameroun subit de plein fouet la crise économique qui va secouer tous les domaines d'activité. Jusqu'en 1990, l'état camerounais avait pu assurer la croissance du budget de l'Enseignement Supérieur qui atteignait 2,1% du budget de l'état en 1990. Par la suite, le système Universitaire n'a pu être épargné ; des réductions drastiques des budgets de fonctionnement vont créer une crise profonde. Ainsi le budget du Supérieur se trouvera divisé par 8 en 5 ans. La dévaluation du franc CFA qui intervient en 1994 amplifiera encore cette crise. Il n'est pas surprenant que l'université ne puisse plus assurer ses missions de formation et recherche, dans un contexte de démotivation des enseignants (suppression des primes, baisse dramatique des salaires). C'est donc dans ce cadre difficile qu'interviendra la loi de 1993, qui cherchera à redresser l'Enseignement Supérieur et dotera l'Université de nouvelles structures, toujours en vigueur aujourd'hui. Malgré la croissance des budgets observée à nouveau depuis 1998, les niveaux restent dramatiquement bas et ne permettent pas un fonctionnement correct de ces institutions ; de plus, l'accroissement des effectifs observé au cours des années 2000 à 2004 reste plus rapide que celui des budgets. Le budget de fonctionnement de l'Enseignement Supérieur ne représentait encore en 1999 que 0,8% du budget de l'Etat, à rapprocher des 2,1% de 1990.

2.2.1.4. Défis et enjeux de la grande réforme de 1993

2.2.1.4.1. Les défis

Avant la grande réforme 1993 de l'Enseignement supérieur camerounais, le pays souffre d'un manque de ressources humaines qualifiées. Le déficit en enseignement professionnel comprend les cycles courts (DUT ou Licence professionnelle), indispensable pour faire face à la demande de techniciens qualifiés et des cycles longs type Master et Ingénierie de conception. Il doit faire face à de nombreux défis dont voici quelques éléments :

- *Défi budgétaire* : Comment financer les nouvelles offres de formation et la professionnalisation ? Comment financer correctement l'Université ?
- *Défi de gouvernance* : La modernisation de l'université est un véritable défi actuellement. L'effort de financement et une meilleure gouvernance des universités sont deux sujets fondamentaux pour l'amélioration du système universitaire.
- *Défi technologique*. Comment gérer le nouveau système, plus complexe, avec une infrastructure technologique relativement saturée et dépassée ?
- *Défi humain*. Les personnels, enseignants et non enseignants, ainsi que les étudiants sont-ils vraiment prêts à opérer dans le nouveau système ? Combien d'entre eux sont réticents au changement et sont non-coopératifs ? Les professeurs craignent de perdre leur autorité dans ce système.
- *Défi sur les besoins de société*. Les nouveaux programmes répondront-ils aux besoins de la société et aux attentes du marché du travail ? Comment impliquer les acteurs des milieux socioprofessionnels dans leur élaboration ? Comment s'assurer que le secteur privé recrute bien sur la base des compétences des diplômés ? Comment aider à la création d'entreprise ?
- *Défi pédagogique*. L'Université peut-elle gérer les nouveaux programmes avec des effectifs exponentiels et une massification de l'enseignement sans sélection particulière ?
- *Défi sur la qualité*. Est-ce que la solution des enseignements à distance résout le véritable problème de la massification ? Comment assume-t-on l'accompagnement pédagogique individualisé ? Comment établir des enseignements basés sur les acquis de compétence avec des centaines d'étudiants ?

- *Défi d'internationalisation des programmes.* L'international est devenu un enjeu majeur de développement mais les universités ne semblent pas totalement prêtes. Une stratégie internationale (intra-Africaine et hors-Afrique) devrait être mise en œuvre de manière plus forte à travers l'établissement de double-diplômes et de coopération recherche forte et d'un cadre pour la reconnaissance des diplômes et des échanges
- *Défi pour une éducation tout au long de la vie :* la validation des acquis professionnels et des acquis d'expérience nécessite la mise en œuvre de services d'accompagnement adéquat, tant au plan nationale (cadre de la certification), au plan régional (observatoire des métiers, accompagnement des entreprises), au plan universitaire (capacité d'évaluer une compétence, remédier aux manques, valider des parcours non formels et informels).
- *Défi de la recherche :* Les écoles doctorales n'existent que sur le papier et se confondent avec les départements.

2.2.1.4.2. Les enjeux

Par rapport aux grandes réformes de 1993 les enjeux ont été :

1) Mieux distinguer le premier du second cycle en termes de compétences

La réforme LMD se proposait de classer de manière plus tranchée les profils d'emploi (ce qui n'est pas le cas aujourd'hui).

La nouvelle réforme devait aussi régler la question de la sélection entre le M1 et M2 afin de rendre plus cohérent les parcours de formation. Le cadre National de la Qualification, pour ne pas dire certification, est à ce prix.

2) Renforcer la coopération locale/régionale pour l'organisation de certaines filières

Pour les filières communes à toutes les universités camerounaises, la réforme devait permettre de renforcer la position de l'université publique en fixant au préalable le niveau à atteindre à l'issue de la formation. La distinction des carrières entre public et privé n'est pas transparente et semble source d'inquiétude de la part des étudiants. Les enseignants devaient pouvoir être capables

d'évaluer les contenus de formations communes à mettre en œuvre pour une acquisition de compétences professionnelles comparables. L'établissement d'une culture interne à partager serait certainement profitable à tous. Des réunions en petit groupe de travail seraient préférables car mieux adaptées à la créativité des enseignants et à la résolution de problèmes concrets.

3) Inviter le monde économique au dialogue et transformer certaines de leurs attentes en nouvelles pédagogies

Les réformes engagées ambitionnaient d'aider les parties prenantes à réfléchir sur les mêmes aspects liés aux compétences et permettre ainsi aux enseignants de diversifier leurs méthodes pédagogiques. La formation continue, quasi inexistante au Cameroun, pourrait enfin être appréhendée de manière systématique et analytique. Il y a là sans doute des défis majeurs. Si les modifications qu'entraîne le système LMD doivent être comprises par les enseignants et les étudiants, elles doivent également l'être par les partenaires économiques sources d'emploi qui véhiculent trop souvent une image du passé des formations universitaires. Une information très forte doit être faite dans cette direction.

4) Décloisonner les filières en permettant la pluridisciplinarité

Mener une réflexion sur le sens réel des unités d'enseignement, leur rôle dans les acquis d'apprentissage, définir les fondamentaux et les options et enfin faire émerger des filières doubles-compétences telles que Mathématiques appliquées aux sciences sociales, Informatique et gestion de projet, juriste linguiste, etc. La formation histoire-géographie à Buea est un bon début, mais qui reste trop classique pour servir de modèle.

5) Utiliser une méthode commune pour garantir la qualité des formations

Les initiatives personnelles d'amélioration ne semblent pas aboutir car la tâche est trop vaste. Il semble important que chaque faculté de tous les secteurs (public, privé) converge en utilisant en adoptant le même système de référentialisation et les mêmes référentiels de qualité. Des réunions nationales par champ disciplinaire semblent nécessaire afin d'aider le corps professoral à se sentir acteur des processus de formation. La qualité ne doit pas être subie par les institutions, elle doit

résulter du travail collectif dans lequel on s'accorde de façon consensuelle sur un standard de qualité partagé.

6) Avoir à l'esprit que l'architecture des diplômes devra être construite dans un esprit d'Education Tout au long de la Vie

Utile à la fois à l'international (élaboration de parcours conjoints, doubles-diplômes) et à la formation continue des adultes (validation partielle ou totale d'un parcours) grâce à une déclinaison des unités d'enseignement en termes d'acquis de l'apprentissage (dit *learning outcomes* en anglais).

2.2.1.5. L'offre de formation des universités d'Etat au Cameroun

L'offre de la formation universitaire d'Etat représente 80% de l'offre nationale de formation supérieure au Cameroun. Elle est composée de huit (08) universités et de soixante-six (66) établissements.

On distingue deux grands types d'établissements : ceux qui sélectionnent les candidats à l'entrée, comme les écoles de formation professionnelle ou les Instituts Universitaires et Technologiques (IUT) et des Facultés Classiques, dont le droit d'entrée est garanti par l'obtention du Baccalauréat ou du GCE AL. Les facultés classiques représentent 44% contre 56% pour les établissements agricoles et écoles normales (DEPS, 2020).

Tableau 1 : Les établissements de l'Université de Bamenda

College of Technology (COLTECH)
Faculty of Health Sciences (FHS)
Faculty of Science (FS)
Faculty of Law and Management Sciences (FLMS)
Faculty of Arts (FA)
Faculty of Education (FE)
Faculty of Economics and Management Sciences (FEMS)
Higher Institute of Transport and Logistics (HITL)
Higher Teacher Training College (HTTC)
Higher Institute of Commerce and Management (HICM)

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 2 : Les établissements de l'Université de Buea

Advanced School of Translation and Interpreters (ASTI)
College of Technology (COT)
Faculty of Arts (FA)
Faculty of Education (FE)
Faculty of Engineering and Technology (FET)
Faculty of Health Sciences (FHS)
Faculty of Science (FS)
Faculty of Social and Management Sciences (FSMS)
Faculty of Agriculture and Veterinary Medicine (FAVM)
Higher Technical Teachers Training College Kumba (HTTTC)

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 3 : Les établissements de l'Université de Douala

Ecole Supérieur des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC)
Ecole Normale d'Enseignement Technique (ENSET)
Faculté des Sciences Economique et de Gestion Appliquée (FSEGA)
Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH)
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)
Faculté de Médecine et de Sciences Pharmaceutiques (FMSP)
Faculté de Génie Industriel (FGI)
Faculté des Sciences (FS)
Institut Université de Technologie (IUT)
Institut des Beaux-Arts/ Nkongsamba (IBA)
Institut des Sciences Halieutiques / Yabassi (ISH)

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 4 : Les établissements de l'Université de Dschang

Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH)
Faculté des Sciences Economique et de Gestion (FSEG)
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)
Faculté des Sciences (FS)
Faculté d'Agronomie et des Sciences Agricoles (FASA)
Institut Universitaire de Technologie Fotso Victor (IUT FV)
Institut des Beaux-Arts / Fouban (IBAF)

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 5 : Les établissements de l'Université de Maroua

Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH)
Faculté des Sciences Economique et de Gestion (FSEG)
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)
Faculté des Sciences (FS)
Ecole Normale Supérieure (ENS)
Institut Supérieur du Sahel (ISS)
Institut des Mines et des Industries Pétrolière

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 6 : Les établissements de l'Université de Ngaoundéré

Ecole Normale Supérieure des Sciences Agro-Industrielle (ENSAI)
Ecole des Sciences et de la Médecine Vétérinaire (ESMV)
Ecole de Géologie et d'Exploitation Minière (EGEM)
Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaine (FALSH)
Faculté des Sciences Economique et de Gestion (FSEG)
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)
Faculté des Sciences (FS)
Faculté des Sciences de l'Education (FSCED)
Institut Universitaire de Technologie (IUT)

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 7 : Les établissements de l'Université de Yaoundé 1

Ecole Normale Supérieure (ENS)
Ecole Normale Supérieure Polytechnique (ENSP)
Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaine (FALSH)
Faculté des Sciences de l'Education (FSCED)
Faculté de Médecine et de Sciences Biomédicales (FMSB)
Faculté des Sciences (FS)
Institut Universitaire de Technologie du Bois (IUT-Bois)
Universités Virtuelles (UV)

Source : (DEPS, 2020)

Tableau 8 : Les établissements de l'Université de Yaoundé 2

Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC)
Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP)
Faculté des Sciences Economique et de Gestion (FSJG)
Institut de Formation et de Recherche Démographique
Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC)

Source : (DEPS, 2020)

2.2.1.6. Les Domaines de formation dans l'Enseignement Supérieur public au Cameroun

La notion de filière n'est pas définie dans les actes réglementant l'enseignement supérieur au Cameroun. D'après la Circulaire N°07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ du 9 Octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun, l'offre de formation dans l'enseignement supérieur est organisée en grade et en domaines de formation dont le nombre et la durée varient en fonction des établissements et de la nature des études.

Les domaines de formation constituent le cadre général des offres de formation. Un domaine de formation est un regroupement de disciplines dans un ensemble suffisamment large et cohérent.

Selon la Classification Internationale Type Education révisée (CITE, 2011), qui fournit un cadre exhaustif pour organiser les programmes éducatifs et la certification en appliquant des définitions uniformes et convenues à l'échelle internationale afin de faciliter les comparaisons entre les systèmes éducatifs des pays, on distingue huit (08) grands domaines de formation dans l'enseignement supérieur :

- Education ;
- Lettres et Arts ;
- Science sociale, commerce et droit ;
- Sciences ;
- Ingénierie, industrie de transformation et de production ;
- Agriculture ;
- Santé et protection sociale
- Services.

Au sein d'un domaine de formation, les grades se déclinent en mentions qui correspondent aux disciplines qui structurent les enseignements. Les parcours types sont des ensembles cohérents d'unité d'enseignement (UE).

Dans le système éducatif camerounais, les domaines de formation apparaissent concrètement à partir de l'enseignement secondaire, même si une minorité d'élèves, est orientée vers l'enseignement professionnel dès la fin du cycle primaire. Trois grands paliers d'orientation des élèves vers le monde professionnel existent dans le système éducatif camerounais. Le premier intervient à la fin du cycle primaire, les élèves s'orientent, soit vers des formations post-primaires, soit vers les formations professionnelles, soit vers le cycle secondaire général ou technique.

Le second palier intervient à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire, les élèves s'orientent alors soit vers une formation technique ou professionnelle, soit vers une formation pour l'enseignement normal ou technique (ENIET, ENIEG), soit vers l'enseignement général. Le troisième palier d'orientation se situe après le second cycle d'enseignement secondaire.

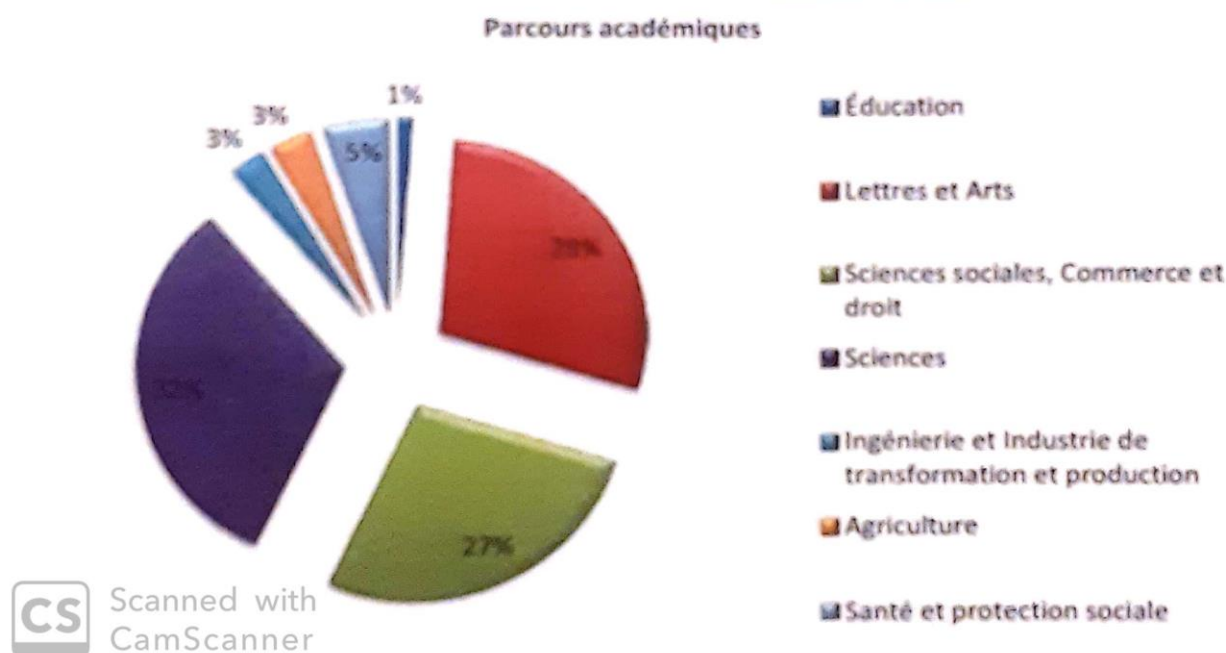
2.2.1.7. Offre de formation dans l'enseignement supérieur

Si l'offre de formation est diversifiée dans chaque université, elle semble homogène au niveau national avec le domaine des filières classiques (figure 2) :

- Sciences (32%) ;
- Lettres et Arts (29%) ;
- Sciences sociales, commerce et droit (27%)

Cette structure de l'offre de formation renforce l'attractivité des filières classiques et peut être un facteur contraignant le choix de la formation ou de la demande de formation universitaire de nouveaux entrants.

Figure 2 : Parcours de formation au grade de Licence



Source : Annuaire statistique du ministère de l'enseignement supérieur 2017

Dans chacun des trois grades du système LMD, l'offre de formation présente deux rubriques : une rubrique académique et une rubrique professionnelle. Le tableau 9 ci-dessous présente l'offre de formation dans les deux premiers grades du système LMD, à savoir la Licence et le Master.

De ce tableau, il se dégage une prépondérance des structures de formation consacrées aux sciences sociales, commerce et droit, au détriment de celles qui se consacrent à l'agriculture et aux services.

Tableau 9 : Offre de formation dans le système LMD

Grades	Bamenda				Buea				Oschang				Douala				Maroua				Ngaoundéré				Yaoundé I				Yaoundé II				
	Licence		Master		Licence		Master		Licence		Master		Licence		Master		Licence		Master		Licence		Master		Licence		Master						
Domaines de formation	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	Aca	Prof	
Education	0	20	0	24	2	2	3	0	0	0	0	0	0	10	0	11	0	15	1	18	0	0	0	0	0	18	6	15	0	0	0	0	145
lettres et arts	0	0	0	0	7	0	6	0	10	7	12	5	8	5	7	5	9	1	5	1	3	0	2	0	15	1	15	4	0	0	0	0	128
Sciences sociales, Commerce et droit	4	4	0	0	0	0	0	0	6	33	13	25	16	62	13	49	6	1	5	2	8	6	7	6	2	0	2	2	7	53	12	22	368
Sciences	6	4	0	0	17	4	11	2	8	13	12	8	7	12	6	4	5	5	4	5	5	4	11	1	10	1	10	14	0	0	0	0	183
Ingénierie et industrie de transformation et production	2	2	0	0	3	1	0	1	0	19	1	12	0	22	0	11	0	8	3	8	0	12	3	17	0	4	5	5	0	0	0	0	139
Agriculture	0	0	0	0	6	6	0	0	0	3	1	4	0	1	0	2	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	28
Santé et protection sociale	2	2	0	1	6	5	2	6	1	0	0	5	0	6	0	9	0	0	0	0	0	3	0	4	0	2	0	5	0	0	0	0	59
Services	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	0	5	0	5	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	24
	14	32	0	25	41	18	23	9	25	80	39	64	31	123	26	94	20	32	19	36	16	26	23	28	27	27	39	48	7	53	12	22	1079

Source : Annuaire statistique du ministère de l'enseignement supérieur 2017

2.2.2. Système LMD

En abrégé de Licence – Master – Doctorat, le LMD vise l'harmonisation du schéma des études avec les pays partenaires dans l'objectif de faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants d'une part, et de développer la coopération interuniversitaire d'autre part.

Pour le ministre de l'ES du Cameroun, Le LMD apparaît comme une nouvelle donne éducative par laquelle l'Université, à travers ses missions et ses activités d'Enseignement, de Recherche et de Formation professionnelle initiale et continue, retrouve sa vocation originelle. Avec le système LMD, l'objectif stratégique est un étudiant = un emploi (Supinfos n° 6, décembre 2007). Dans un entretien accordé au journal camerounais Mutations en date du 20 juillet 2006, le Vice-Recteur chargé de l'Enseignement et responsable de la « mise en place du système LMD » à l'Université de Yaoundé II soutient que : « Le système LMD est vraiment une chance pour l'Université. C'est une chance d'ouverture à l'extérieur, vers un monde professionnel ». Pour cet universitaire, le système LMD se fera, « en permettant à l'étudiant d'intervenir pour parfaire le programme en fonction de son projet professionnel futur ». Dans leurs discours, les autorités universitaires mettent l'emphase sur le fait que : Le LMD se présente comme un atout pour la relance économique du Cameroun, car l'amélioration des conditions de la population et la réduction durable de la pauvreté y trouvent un terrain fertile par le biais de la production d'une main d'œuvre abondante de bonne qualité et capable d'une grande compétitivité à l'échelle internationale (Supinfos No 6, décembre 2007). Le politique s'approprie donc le système LMD comme un vecteur de la dynamique sociale, une plate-forme susceptible de sortir, à travers l'innovation scientifique, technologique et managériale, l'Enseignement Supérieur camerounais de son « enclavement ». Ces dispositions et ces enjeux définis en amont par les leaders politiques et universitaires présentent une pertinence réelle mais, une analyse des perceptions des acteurs de base, à savoir les enseignants, les étudiants et les responsables d'universités, révèlent des avis partagés. L'adoption du système LMD au Cameroun : une adhésion mitigée des acteurs de base ?

Dans un souci constant de mettre en place une formation universitaire de qualité fondée sur les compétences, sur l'amélioration des qualités de l'enseignement supérieur et la pertinence de ses programmes, de promouvoir la recherche et l'employabilité des diplômés à travers la

professionnalisation ; l'enseignement supérieur a basculé sous pression vers le système LMD à partir de la rentrée universitaire de l'année académique 2007-2008. Issu du « processus de Bologne », avec pour fondement le socioconstructivisme, celui-ci a été adopté politiquement en février 2005 par une déclaration signée par les chefs d'Etat d'Afrique centrale, réunis à Libreville au Gabon dans le cadre de la sixième session ordinaire de leur conférence. C'est donc à ce sommet qu'a été décidé la mise en place, la construction d'une triple action espace CEMAC de l'enseignement Supérieur dans la recherche et de la formation professionnelle dans la sous-région Afrique centrale comme système d'enseignement supérieur de référence sous le label du système LMD-CEMAC. Sa diffusion au niveau mondial affirme Bres a été imposée sous le « d'interopérabilité » des formations à une époque où s'accroissent considérablement au niveau mondial à la fois les échanges entre étudiants et l'offre de la formation au niveau supérieur. Pour le ministre de l'Enseignement supérieur au Cameroun, le LMD apparaît comme une nouvelle donne éducative par laquelle l'université à travers ses missions et ses activités d'enseignement, de recherche et de formation professionnelle initiale et continue retrouve sa vocation originelle. Avec le système LMD, l'objectif stratégique est « un étudiant = un emploi ».

L'innovation ici par rapport au système d'unités de valeurs qui avait précédé est la souplesse dans l'offre de formation donnant la possibilité à une diversité plus grande des parcours de formation permettant de mieux répondre aux besoins du marché de l'emploi. En intégrant les formations professionnelles dans le parcours plus généraux, le système LMD permet aussi aux étudiants d'être aptes à s'insérer dans différents secteurs d'activités. Il présente une triple bécot à savoir : disciplinaire ; interdisciplinaire et professionnelle ou les programmes d'enseignement sont centrés sur les étudiants et basés autant sur les résultats que sur la clarté.

2.2.2.1. Les objectifs et les exigences du LMD

Encore appelée réforme 3/5/8, la réforme LMD résulte de l'enjeu qui inscrit les universités, du fait de leurs capacités scientifiques, dans l'histoire nationale et en même temps dans la mouvance mondiale. Sa diffusion au niveau mondial a été imposée par soucis de « d'interopérabilité » des formations à une époque où s'accroît considérablement au niveau mondial à la fois les échanges entre étudiants et l'offre de la formation au niveau supérieur. Le passage du LMD est donc un processus d'informatisation et de standardisation de l'enseignement supérieur au niveau

international qui n'est promu par personne et qui s'impose de lui-même. Il vise les objectifs suivants :

- Organiser l'offre de formation sous la forme « parcours types de formation », ensembles cohérents d'unités d'enseignement organisant des progressions pédagogiques adaptées organisant l'ensemble des diplômes nationaux ;
- Intégrer en tant que de besoins, des approches pluridisciplinaires et la faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement des étudiants ;
- Développer la professionnalisation des études supérieures, répondre aux besoins de la formation continue diplômante et favoriser la validation des acquis de l'expérience en relation avec les milieux sociaux et économiques ;
- Encourager la mobilité, l'accroissement et l'attractivité des formation au niveau national et international ainsi que la possibilité de la prise en compte et de la validité des périodes de formation ;
- Intégrer l'apprentissage « des compétences transversales » telles que la maîtrise des langues vivantes allogènes et celles des outils informatiques ;
- Faciliter la création d'enseignement par des méthodes faisant appels aux technologies de l'information et de la communication et du développement de la formation à distance (Emtcheu, 2007 ; Nkodo, 2008).

Nous pouvons sans être exhaustifs que le système LMD constitue une réelle opportunité pour l'enseignement supérieur des pays de la CEMAC, mais la complexité de sa mise en œuvre suscite des inquiétudes car elle sollicite de multiples exigences parmi lesquelles :

- La rénovation des programmes selon l'approche par les compétences qui nécessite une collaboration dynamique Universités-Entreprises
- Une architecture lisible et comparable aux plans national, sous régional et international ;
- La configuration d'une offre de formation déclinée en domaines mention ; parcours-types et spécialités avec la décomposition en modules et unités d'enseignement ;

- La semestrialisations des enseignements : chaque module devant être validé en un semestre (en quatre ou cinq mois) ; ceci implique parfois de scinder en deux les modules de formation (plus de cent heures) ;
- Les modalités de validation avec possibilité de reporter en cas d'échec, l'obtention d'un module sur le semestre ou l'année en suivante ;
- La construction ou le renouvellement par l'approvisionnement des bibliothèques des IES en documents liés aux programmes de formation ;
- La construction ou le renouvellement des infrastructures et des équipements adaptés ;
- La grille des diplômes à vocation académique/fondamentale et professionnelle ;
- La valorisation du diplôme par le supplément au diplôme qui est une attestation annexée au diplôme pour répondre aux exigences académique et professionnelle et indiquer la liste des connaissances acquises, la liste des compétences développée et autres aptitudes acquises en lien avec les parcours et les objectifs de formation ;
- La qualification et l'opportunité au monde extérieur pour le marché de l'emploi ;

L'accès aux technologies de l'information et de la communication (internet) dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur et l'équipement des laboratoires adéquates etc. (Brès, 2009).

2.2.2.2. Les défis du système LMD

Le Cameroun a adapté le système LMD dans un contexte marqué par d'importantes contre-performance de l'ES puisque les opportunités offertes permettaient d'améliorer son efficacité et son efficience.

Le LMD est à priori une réforme pédagogique holistique centrée sur l'étudiant et qui embrasse tous les aspects de sa vie, sa formation, de son éducation à la citoyenneté et de son insertion sociale et professionnelle. Les difficultés auxquelles la mise en œuvre de ce nouveau système est confrontée font appel à de nombreux défis parmi lesquels :

- Le défi de la nouvelle pédagogie universitaire : nouveaux curricula, nouvelles méthodes et nouvelles compétences professionnelles ;
- Le défi de la modernité de l'environnement de la vie et du travail précisément en ce qui concerne les TICE et la mise en place d'une gestion agréée ;

- Le défi de l'assurance qualité de la formation : face aux effectifs pléthoriques, à la demande de la formation grandissante et aux exigences du marché de l'emploi ;
- Le défi humain : en dépit des efforts du gouvernement, l'insuffisance qualitative et quantitative des ressources humaines est à relever aussi bien que la préparation des enseignants à admettre les réformes et contraintes induites (professionnelles intervenant par les pairs et les étudiants, l'évaluation interne et externe) ;
- Le défi de gouvernance prend en compte l'ensemble des mécanismes à mener pour une bonne marche des institutions n'étant pas défini de manière précise ;
- Le défi de professionnalisation et d'insertion professionnelle des diplômés compte tenu du manque de dynamisme des partenaires formels qui existent entre les institutions universitaires et les entreprises ;
- Le défi technique qui se manifeste par la récurrence des questions relatives à la conception des programmes répondant aux besoins de la société, la définition du profil de l'offre de formation en termes de compétence, la création de passerelles au détriment du cloisonnement des disciplines, les enjeux du savoir-devenir assimilé à l'éducation tout au long de la vie, la diversité des offres de formation, la formation à distance et l'internationalisation des programmes de formation. Il est également à relever les difficultés de compréhension du système accentué par la non-maitrise de la terminologie universitaire par les principaux acteurs ou l'absence de la pédagogie universitaire. Les difficultés d'ordre psychologiques soulevées par les acteurs des filières facultaires moins professionnelles ne sont pas à négliger (NINESUP, 2004).

L'implémentation du LMD s'opère dans un environnement non propice à son épanouissement. Le nouveau dispositif se relève par conséquent lourd à mettre en œuvre ; pourtant il permet et renforce des échanges au niveau mondial indispensables pour servir une profession mondialisée, une offre qui cadre de référence pour refondre les diplômes existants et incite fortement à développer une capacité de recherche.

Pour finir, les forces inhérentes à un dispositif international doivent permettre de vaincre les réticences et les écueils comme le montre l'analyse stratégique ci-dessous :

Tableau 10 : Caractéristiques du système LMD

FORCES	FAIBLESSES
Lisibilité mondiale Excellence académique Facilité des échanges	Un système parmi d'autres Mise en œuvre complexe
OPPORTUNITES	MENACES
Outils de développement Cadre de modernisation Capacité de recherche	Concurrence universitaire Passer du « tout professionnel » au « tout académique » Réticences professionnelles

2.2.2.3. Les enjeux du système LMD

En considérant l'enjeu comme un avantage à acquérir ou une perte en s'engageant dans une action, nous pouvons dire sans ambages que le système LMD a de nombreux atouts et inconvénients aussi bien pour l'étudiant, l'enseignant que pour les Etats. Ceux-ci peuvent se présenter comme suit :

- Pour l'étudiant, acteur principal du LMD, la qualité de la formation s'améliore conformément aux standards internationaux et les éléments de comparaison aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de son espace sont disponibles en temps réel (conformité é institutionnelle). La professionnalisation des formations aux différents grades à travers un double parcours qui permet à l'étudiant de choisir une formation d'écourté ou de longue durée en rapport avec les attentes socioéconomiques. Un tel cursus de formation académique ou professionnelle, souple et pertinent conduit à tous les niveaux vers l'insertion directe dans le marché de l'emploi. Les offres de formation mieux ciblées, beaucoup plus diversifiées et lisibles à la sortie sont calquées sur les métiers existants, sur ceux de l'avenir et ceux exprimés par les besoins des entreprises et de la société. Par ailleurs la formation peut poursuivre le plus loin possible d'une institution à une autre par l'intégration des crédits acquis. L'étudiant peut garder des redits pendant un long moment, alternant une expérience professionnelle et retour à l'université ; ou encore valider l'expérience professionnelles comme crédit (COMETES, 2007).

Ainsi l'organisation de l'offre de l'offre de formation subdivisée en de grands axes dont certains concernent les TICE, la méthodologie, l'éthique et la déontologie du métier ou du secteur de renforcement des capacités méthodologique ou communicationnelle de l'étudiant. Le travail personnel de l'apprenant, les stages au cours de la formation, les manipulations dans les

laboratoires, les sorties pédagogiques préparent, sans conteste, l'apprenant à une adaptabilité dans le monde socio-économique dans lequel il évolue. De plus nombreux aspects de la formation lui inculquant l'esprit d'entrepreneuriat. Le système LMD favorise la production d'une nouvelle génération d'acteurs ayant une formation pluridisciplinaire leur permettant de s'adapter dans le monde de plus en plus changeant. Parlant du système d'évaluation, la flexibilité de celui-ci donne la chance de succès à l'étudiant avec deux sessions par semestre (session normale et session de rattrapage). Le supplément du diplôme ou portfolio ; document individuel précisant les compétences acquises par chaque étudiant en fin de formation offre aux entreprises une meilleure lisibilité des compétences de l'étudiant qu'elle souhaite recruter et à l'étudiant lui-même et de savoir ce qu'il sait faire.

La formation continue quant à elle renforce, complète et améliore les compétences pour l'employabilité à l'aune de la société du savoir. En prenant en compte les VAE ou les VAP, le retour à l'université après une expérience professionnelle devrait être possible autant que la création des pôles d'excellences pour la formation des cadres de hauts niveaux de compétences à travers la mise en place des écoles doctorales de référence.

- Pour l'enseignant : celui-ci gagne beaucoup dans le système LMD notamment la revalorisation de la fonction enseignement à travers de meilleures conditions de travail et une énumération subséquente consécutive au surplus de travail ; l'innovation pédagogique qui lui permet d'être au diapason des nouvelles méthodes d'enseignement avec les TICE comme outils ; la modernité de son métier qui lui confère plus de considération ; la prise en charge au profit d'une équipe soudée établissant ainsi une solidarité et une collégialité porteuse de solutions adéquates à toutes sortes de difficultés d'exécution au programme.
- Pour le pays : le gain est commensurable dans la mesure où la formation ciblée du personnel compétent engendre le développement.

Pour Djouda Feudjio (2009), l'enjeu global serait d'utiliser le système LMD comme instrument d'opérationnalisation du triple espace de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle dans la sous-région Afrique centrale. A travers cette réforme, les leaders politiques universitaires camerounais entendent développer une :

université mieux pilotée, mieux gérée, mieux évaluée, génératrice d'une Afrique forte et compétitive aux plans national sous régional et international, une université compétitive, génératrice d'une Afrique forte et compétitive sur le plan national, sous régional et international ; une université soucieuse du renforcement de ses relations avec le milieu socioprofessionnel (2009, p.149).

2.2.2.4. Régime des études et évaluation du cycle master professionnel dans le système LMD

L'arrêté de 2016 conditionne l'ouverture d'une formation de Master professionnel dans un établissement public ou privé à l'habilitation expresse du ministre chargé de l'enseignement supérieur. L'acte d'habilitation devrait arrêter des programmes des enseignements correspondants, et valider les acteurs et actions impliqués. De même, cet arrêté doit associer le milieu professionnel et les collectivités territoriales décentralisées (CTD) au processus de co-construction des programmes de master qui doit être fait sur la base d'un référentiel et, *in fine*, être formalisé par un arrêté du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Enfin, le texte de 2016 dispose que les programmes « font l'objet d'une évaluation tous 05 ans et peuvent donner lieu à sa révision ou à sa suspension ».

Les études de master professionnel sont structurées en quatre semestres après la Licence dans le cadre parcours types de formation. Les Unités d'Enseignement (UE) sont dispensées sous forme de cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, stages et immersions professionnels.

L'arrêté sur le Master professionnel indique que la formation doit se faire en alternance entre l'Université et à raison de 60% en milieu professionnel et 40% en milieu universitaire. Par ailleurs, ce texte précise que les enseignements doivent être assurés au moins pour 25% de leur volume global par les professionnels exerçant leur activité principale dans le secteur correspondant.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'évaluation, l'arrêté de 2016 dispose que : « L'évaluation des aptitudes et des connaissances du candidats est faite de manière continue et régulière et porte sur les enseignements théoriques, des enseignements pratiques, des stages et immersions en milieu socio-professionnel et est clôturé par un examen terminal ».

Par ailleurs, l'évaluation en milieu professionnel porte sur trois objets

- Le projet ;
- Le cahier de stage ;
- Le mémoire professionnel.

2.2.3. Professionnalisation

Avec le système LMD, la professionnalisation fait l'objet à la fois d'une attente sociale et d'une valorisation professionnelle de la formation universitaire n'est pas nouvelle. Une définition précise de cette notion est donc nécessaire à la fois pour les besoins de l'analyse et pour une détermination de ses lieux de pertinence.

La professionnalisation est un concept polysémique et équivoque qui se présente sous les acceptations variées ayant été analysée par de nombreux chercheurs.

2.2.3.1. Définition

Les concepts de « profession » et de « professionnalisation » se comprennent mieux à la lumière d'un champ spécifique de la sociologie : « la sociologie des professions ». D'après Morales Perlaza (2016), selon chaque approche sociologique, les définitions de ces concepts peuvent différer sur plusieurs aspects, notamment : la place du savoir et de la formation dans la profession, l'autonomie et l'éthique professionnelle, la reconnaissance et le statut social du groupe professionnel, les ordres professionnels ou la gouvernance de la profession. De plus, la professionnalisation reste une notion débattue et sa signification varie selon les travaux qui lui sont consacrés et les visées idéologiques qui les animent. Il en est de même de ses multiples traductions en politiques et en programmes de formation qui fluctuent sous les effets combinés des contextes provinciaux et des choix politiques puis des ressources des universités et des contraintes auxquelles elles sont confrontées (Wentzel, 2010). Ainsi, et étant donné que la professionnalisation relève d'une intention sociale, elle ferait l'objet d'une charge idéologique forte, qui renvoie à des enjeux qui se différencient selon les acteurs qui la promeuvent (Wittorski, 2008).

2.2.3.1.1. Profession

Le petit Robert (cité par Maingari, 1997, p.102), définit la profession comme une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Cette définition dénote quelques similarités avec celle de métier que le même dictionnaire définit comme « tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Là il y a confusion entre profession et métier que les définitions en anglais des deux termes séparent tout en précisant leur sens spécifique.

Dans le Concise Oxford Dictionary (2014), la profession est définie comme un travail qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir et de la science comme le droit, la médecine, etc., tandis que le métier correspond à quelque apprentissage pratique, acquis par l'habitude et la pratique répétitive sans lien profond avec une déclaration publique ou une transmission intellectuelle.

Le dictionnaire de la sociologie en indiquant la trop longue identification dans le temps de la profession avec les professions libérales et les réflexions données plus tard sur ces questions (Durkheim, 1893 ; Flexner, 1915 ; Webb, 1917 ; Parsons, 1949 et de façon plus récente Herpin, 1973) dans le cadre de la sociologie américaine identifie trois critères récurrents dans la plupart des définitions de la profession : la spécialisation du savoir, qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité ; une formation intellectuelle de niveau supérieur qui suppose l'existence d'écoles de formation dûment reconnues ; un idéal de service qui appelle l'établissement d'un cadre de déontologie et le contrôle par les pairs.

2.2.3.1.2. Professionnalisme, professionnalisation et professionnalité

Etymologiquement, le mot professionnalisation dérive de profession qui renvoi le plus souvent à « *un métier ayant un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique ou la position sociale de ceux qui l'exercent* ». Ce mot a produit des mots comme professionnel, professionnellement et professionnalisme.

Le professionnalisme correspond à « l'adhésion individuelle, à la rhétorique et aux normes collectives établies par le processus de socialisation professionnelle » Bourdoncle (cité par Maingari, 1997). Ainsi on dira de quelqu'un qu'il fait preuve de professionnalisme lorsqu'il

respecte dans sa vie quotidienne et professionnelle les normes et les procédures établies par la profession. Cette tâche d'intégration à la vie selon les critères admis par un corps de métier correspond à la socialisation professionnelle.

Le professionnisme correspond quant à lui à des « stratégies rhétoriques collectives déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités par le processus de la professionnalisation » Bourdoncle (cité par Maingari, 1997). C'est le rôle des syndicats, des associations et des groupements divers qui se battent pour l'amélioration des conditions de vie des membres de leur corporation.

La professionnalité correspond quant à elle aux « connaissances et aux capacités individuelles et collectives qui fondent le développement professionnel » Bourdoncle (cité par Maingari, 1997). Elle détermine les éléments fondamentaux d'une profession en termes de savoir et de savoir-faire, d'art et de pratique de l'art.

Professionnaliser apparu dans le domaine du sport en 1898, vient de l'anglais "to professionalize" dont ont été tiré professionnalisation en 1946 en adaptant l'anglais "professionalization" en 1901 et "professionalizing" en 1907.

Pour Wittorski, 2012 ; cité par Abdourhaman, 2018), ce vocable se caractérise à la fois par un « consensus lexical » et un « fort dissensus sémantique ». Sa polysémie se justifie par le fait que la professionnalisation participe de l'action sociale. Son usage dépend en plus de l'idéologie véhiculée par ses promotrices et promoteurs ainsi que des enjeux qu'ils poursuivent (Wittorski, 2012 ; Morales Perlaza, 2016). Tout cela, associé à l'interpénétration des registres savant et familial, rend problématique l'usage de ce mot.

Cela dit, la professionnalisation peut être comprise de manière générale comme le processus historique permettant à un corps de métier de devenir une profession selon le modèle des professions établies comme la médecine et le droit.

Selon Wittorski (2008), le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où

les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du XXe siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

2.2.3.2. Les approches du concept de professionnalisation

Pour Rose (2008) qui défend une vision extensive basée sur une variété de contenus, de méthodes et de filières, la professionnalisation doit être :

une formation non étroitement spécialisée, destinée préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et à la recherche d'emploi développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail cette professionnalisation au sens large passe par l'acquisition des savoirs pratiques et actives conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoire les autres acquis (2008, p.51-52).

Dans cette définition, l'accent est mis sur l'approche par référentialisations (compétence) pour professionnaliser une formation, étant entendu que celle-ci permet de dépasser la simple adéquation formation-emploi. En privilégiant cette approche, on met en exergue un partenariat entre les universitaires et le milieu socioéconomique dans lequel nous évoluons dans la mesure où les formations se feront non seulement en fonction des métiers existants mais aussi des compétences recherchées. En effet la professionnalisation dont parle Rose passe par l'acquisition des savoirs pratiques et d'action conçu comme des simples compléments à la formation initiale mais comme un moyen d'articuler, de finaliser et de rendre opératoire les connaissances.

Cette approche nous semble plus appropriée en ce qui concerne la dimension professionnalisante des formations est perçue comme une méthode d'acquisition de la professionnalisation qui englobe les dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois

acquisition des connaissances, des savoirs, des savoirs faire, des normes, des traits identitaires et des capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer. Par ailleurs elle attire l'attention sur le fait que tout passage en entreprise n'est pas forcément professionnalisant en toute formation universitaire n'est pas forcément adaptée à l'emploi. De même, l'apprentissage en situation d'emploi n'est pas toujours nécessaire car les formations elles-mêmes, dans la mesure où elles sont aussi des situations de travail et de ce fait peuvent être des opportunités de professionnalisation.

Le guide méthodologique est un outil de travail qui permettent l'adoption d'outil similaire dans d'autre pays. Elle a trois objective : d'abord il met en lien les étapes principales de l'ingénierie de gestion, ensuite, il facilite l'utilisation de l'approche par compétence pour répondre au besoin en matière d'insertion social professionnelle, enfin elle permet la prise en considération la situation de l'économie informelle dans la planification de la réalisation des activités socio professionnelle.

Les débats sur la finalité de l'école ont conduit à la reformulation des objectifs de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire en termes de compétence. Une question similaire relative aux rapports entre la culture universitaire et le monde du travail est également d'actualité au sein des universitaires mais se pose en d'autres termes parce que les universités sont désormais appelées à favoriser l'employabilité des diplômés dès la licence. La professionnalisation des enseignements qui faisant déjà partir des objectifs de la grande réforme de 1993 au Cameroun est une nécessité de l'heure au vu des mutation profondes que subit le monde entier pour assurer un avenir meilleur de la population. Perrenoud (2005), pense qu'il est aberrant de soutenir que la professionnalisation des formations dans les universités est un avatar de la modernité, celle-ci apparaît comme une notion clé au sein des textes officiels, une priorité de la politique nationale de l'ES en réponse à la demande sociale comme l'indique le document du DSCE : « ... les reformes prévues dans cette stratégie devraient aboutir, à ...(IV) un enseignement universitaire professionnelle... ».

Mais alors, comment comprendre ce mouvement de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement et des formations universitaires ?

2.2.3.3. La professionnalisation dans le domaine de l'enseignement et des formations universitaires

Tardif cité par Morales Perlaza (2016) caractérise le mouvement de professionnalisation de l'enseignement des années 1980 et 1990 selon trois grands objectifs : a) améliorer la performance du système éducatif ; b) passer du métier à la profession ; et c) édifier une base de connaissances (« Knowledge Base ») pour l'enseignement. Pour Benell (1993, cité par Gauthier, 2012), la professionnalisation des enseignements pourrait être définie comme le processus permettant la transformation des enseignements de façon à faire acquérir aux étudiants un savoir, un savoir-faire et leur inculquer un savoir nécessaire à l'exercice des métiers précis. Bref la transformation de quelque chose qui est peu professionnel en quelque chose qui est professionnel. D'où professionnaliser un module, une filière, un établissement. Cette définition est plus explicite mais pas satisfaisante dans le cadre de notre recherche.

Pour Agulhon (2007), l'usage extensif du terme professionnalisation qui nomme aussi bien l'articulation entre formation et emploi, que l'adaptation des jeunes à des emplois par le biais de stages déplace la problématique et le sens du mot lui-même. Professionnaliser suppose, en fait, de construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. Ce modèle de construction des formations traverse l'ensemble du système éducatif et entre en force aujourd'hui dans les universités, via les licences et masters professionnels.

Selon cet auteur, la professionnalisation introduit de nouveaux clivages entre formations générales et formations professionnelles, une dispersion de l'offre et de la concurrence entre les formations, les facultés et les universités. Elle conduit les acteurs à chercher des financements (taxe d'apprentissage et produit de la formation continue). Elle participe ainsi à une certaine marchandisation de l'université et à un glissement de l'enseignement supérieur vers un système hybride qui mêle enjeux économiques et sociaux et produit de la concurrence (Agulhon, 2007).

La professionnalisation de l'offre provoque une transformation des modes de construction des formations et c'est sur cet objet plus empirique que se recentre mon analyse. Il englobe la répartition spatiale de l'offre et ses déterminants, la diversification à différents niveaux, selon les

universités, les facultés et les disciplines. Il comprend encore les formes concrètes de construction des formations qui supposent leur habilitation par la Direction de l'enseignement supérieur, après définition des objectifs et des contenus.

Mais, qu'est-ce qui distingue une formation professionnelle d'une formation générale ?

On peut s'en tenir à une définition plus ou moins officielle et rassembler sous ce vocable les DUT, les licences et masters professionnels que l'on oppose traditionnellement aux formations générales. Pourtant, certaines formations générales sont assorties d'un stage ou feront appel à des professionnels (les professeurs associés), certains DESS ou masters professionnels offrent des contenus très théoriques sans finalité professionnelle précise. La frontière entre les formations est donc floue, les passerelles entre DUT et licence, licence et masters n'isolent pas une filière professionnelle d'une filière plus générale, au contraire, bien des parcours complexes sont possibles. Au-delà donc de l'effet d'annonce, la césure entre les deux modes de formations n'est pas établie et prête à toutes formes d'interprétation locale.

Au Cameroun, depuis 2007, l'habilitation des formations dites professionnelles est soumise à quelques prescriptions. Les finalités des formations en termes d'emploi doivent être stipulées, tout comme les compétences visées. Il est vivement conseillé d'assortir la formation d'un stage, de s'appuyer sur un partenariat avec le monde professionnel visé et d'ouvrir la formation à des intervenants issus du monde professionnel, de mailler des publics de formation initiale et continue ce qui permet une certaine autonomie financière de la formation.

Stavrou (2011), pense que la professionnalisation s'exprime dans les curricula comme projection du dispositif pédagogique dans le marché de l'emploi, mettant en jeu une relation spécifique de l'interne vers l'externe de l'institution universitaire. Ce principe régule la sélection sociale des savoirs et les relations de hiérarchisation et de segmentation entre les contenus de formation. Cette faveur fait ressortir deux types d'objets en ce qui concerne la professionnalisation des enseignements renvoyant à la formation dans sa globalité ou à ses composants et l'autre qui désigne les éléments existant à l'extérieur du champ universitaire propre au marché socioéconomique. D'où la problématique de la contextualisation des savoirs et de la manière donc se négocie le rôle de la formation universitaire dans la société. La question ici est de savoir comment transmettre aux étudiants un savoir « *transférable* » indépendant des contextes

nécessaires pour la réelle flexibilité du sujet social et indispensable pour l'évolution des pratiques dans les champs professionnels ?

2.2.3.4. La professionnalisation comme vecteur de changement

L'université de masse doit préparer les jeunes à la vie active. Ce postulat préside en partie aux réformes engagées. Les enseignants doivent rechercher des créneaux porteurs d'emploi dans leur environnement économique. F. Dubet (cité par Agulhon, 2007) souligne cependant qu'ils construisent la demande (des entreprises comme des étudiants) en forgeant cette offre. Ils participent également à la hiérarchisation de cette offre et à la mise en concurrence des étudiants.

La majorité des enseignants avalisent et justifient cette professionnalisation dont ils sont les promoteurs ou les complices. Ils le font sur trois registres : la mise en relation des contenus théoriques et professionnels, l'adaptation aux évolutions technologiques, l'identification des emplois et l'articulation avec les formations.

À la question posée « La professionnalisation des cursus correspond-elle aux missions de l'université ? », les réponses nous donnent la teneur de cette adhésion :

- « Oui. On ne peut plus se contenter d'apporter une culture générale aux étudiants et de sélectionner les meilleurs pour les intégrer en recherche sans s'occuper du devenir des autres ».
- « Oui, car l'accès aux débouchés professionnels est de plus en plus concurrentiel et n'est donc accessible aux étudiants que s'ils ont un minimum de savoirs opérationnels. Les FC apprennent à l'université ce qu'ils n'apprennent pas dans l'emploi et les FI deviennent opérationnels ».
- « Évidemment, on n'attrape pas les mouches avec du vinaigre ! Si l'université veut des étudiants et des bons, elle a intérêt à proposer des formations en adéquation avec le marché du travail. Les étudiants actuels veulent un retour immédiat sur investissement ».
- « L'université doit se soucier du type de compétences recherchées par les milieux professionnels, mais doit conserver un objectif de formation généraliste, afin de ne pas les enfermer dans des voies professionnelles très spécialisées et des perspectives à court terme ».

- « L'université doit conserver ses missions initiales (savoirs généraux, méthode critique) et conserver sa place originale dans un paysage de formations privées et professionnelles ».

S'adapter aux évolutions technologiques, coller à la réalité du monde du travail, insérer les jeunes, répondre à leurs attentes sont donc les justifications avancées. Quelques enseignants critiquent cette adéquation inutile et stérile, conscients de la labilité des savoirs et des procédures, de la hauteur de vue que donne une formation générale et de la spécificité des missions de l'université. Mais, sans débat et sans prise de position concertée, les dérives et ajustements étroits s'intensifient.

Parmi les critiques formulées à l'encontre de l'université pour en réclamer la professionnalisation, figurait en bonne place son manque d'efficacité externe ou sa faible efficacité externe. Or c'est ce qui intéresse particulièrement les personnes qui soutiennent cette conception. Elles voient la professionnalisation comme un dispositif particulier de promotion de l'emploi et la situent dans le cadre de la quête des solutions par l'État aux problèmes sociaux, à travers la lutte contre le chômage. Centrée sur l'adéquation entre la formation et l'emploi, cette conception traduit l'idée de « formation professionnelle » tout en privilégiant le sens de « l'emploi » dans la définition de la notion de profession (Boussard, 2014, cité par Abdourhaman, 2018). Allant dans le même sens, Wittorski (2004), dans sa typologie des professionnalisations, parle de « professionnalisation-formation ». En réalité, ce type de professionnalisation se sert de l'université comme il se servirait d'autres moyens (organisations impliquées dans la formation, entreprises, etc.) pour promouvoir l'emploi. Si l'enseignement se trouve ainsi très sollicitée, c'est sans doute en raison de sa capacité à former intégralement l'individu, et plus particulièrement du fait de sa contribution à l'employabilité des jeunes.

2.2.4. Formation professionnelle

Sous cette section, nous aborderons ses différentes conceptions, ses objectifs, ses déterminants, son intérêt et ses modalités.

2.2.4.1. Définition

Bourdoncle & Lessard (2002, p.131), les formations professionnelles sont des sortes de formations qui « ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances ».

Elles tentent de développer aussi des savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habitus, valeurs, éthique). [...]. À ce titre, elles sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation (2003, p.131-132).

Ainsi, en formation professionnelle, les programmes visent d'une part à former des personnes qui auront les compétences nécessaires pour réussir leur intégration sur le marché du travail, exercer leur métier, évoluer dans leur exercice professionnel, et d'autre part à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée (Québec, 2004).

Selon Tsafack Nanfosso (2006), « la formation professionnelle est l'ensemble des moyens mis en œuvre pour développer chez des personnes le savoir-faire nécessaire qu'exige l'exercice d'une profession déterminée ». Il pense que cette formation gagnerait à être large, polytechnique qui puisse s'opérer, d'un outil à l'autre, d'une profession à une autre ; les transferts que demandent aujourd'hui l'instabilité de la production et les nécessités de la vie. La conception large de la formation professionnelle technique pointe mais précoce sans culture générale suffisante et qui limite les capacités d'adaptation des situations nouvelles et différentes.

La formation professionnelle constitue un lieu d'expérimentation de premier choix pour la conception de curricula à base d'approche par compétence. Leur similitude principale est de rompre avec l'apprentissage antérieur. On a comme approche par compétence le DACUM (Developping A Curriculum), l'approche Québécoise à la fin des années 70. Ainsi on distingue deux grandes familles de système de formation professionnelle. La première s'appuie sur les objectifs de formation générale et professionnelle, et la seconde développe ses curricula essentiellement en fonction des objectifs de formation spécialisées.

La formation professionnelle universitaire peut donc constituer un axe d'amélioration, de renforcement de capacité humaine car la mise en place d'une licence professionnelle va permettre d'accroître l'employabilité des diplômés sur le marché du travail (Nicolas, Radja & Schembri,

2009). L'élaboration d'une licence professionnelle doit partir d'un but visé c'est-à-dire que l'apprenant doit identifier un métier particulier sur lequel il veut être formé. Etant un lieu de production de savoir, le diplôme universitaire possède une grande valeur qui va faciliter l'acquisition des étudiants dans le monde du travail.

2.2.4.2. Objectifs de la formation professionnelle

Le but de l'université selon Whitehead (cité par Bourdoncle & Lessard, 2002) est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur apport à des cas concrets et précis.

Selon lui, ces principes généraux incluent la formation intellectuelle qui a pour objectif de développer la pensée de l'étudiant spécifiquement c'est-à-dire pensée comme dans un domaine particulier nous pouvons citer la pensée d'un médecin, d'un enseignant... Autrement dit, la formation professionnelle a pour objectif d'apprendre à l'apprenant des connaissances claires ou propre à un domaine, profession ou métier spécifique bien que certains auteurs pensent que la recherche et l'apprentissage pratique sont plus efficace que les connaissances théoriques. Selon eux, l'activité professionnelle n'est pas qu'intellectuelle elle doit aussi être pratique pour pouvoir créer et pratiquer la recherche ; c'est pour cette raison que l'université doit jouer pleinement son deuxième rôle dans la formation professionnelle celui de donner des connaissances théoriques en assimilant à la pratique pour garantir la compétence d'où la nécessité de planifier un système de formation en s'appuyant sur les référentiels de métiers, de compétence et de formation.

2.2.4.3. Les déterminants de la formation professionnelle selon Ardouin

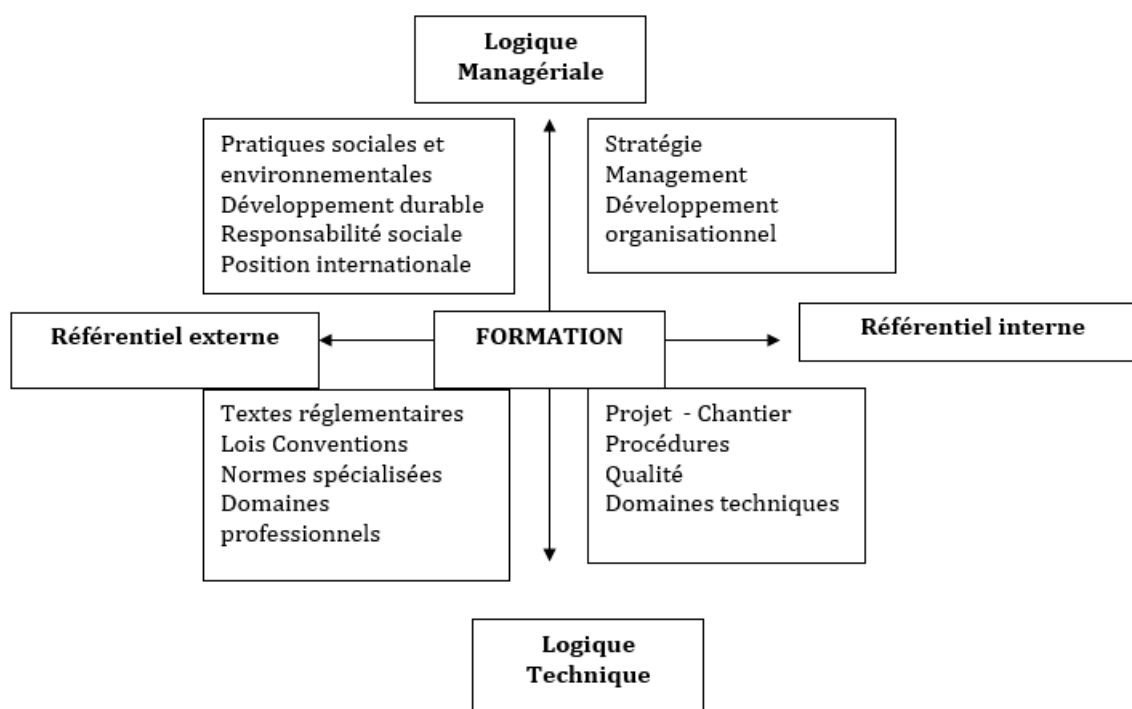
La formation est au confluent de quatre dimensions mises au jour au regard d'une grille (issue et complétée à partir de Ardouin, 2015, p.71-72).

Elle est construite à partir de deux axes caractérisant les logiques d'usage et les référentiels existants :

- L'axe horizontal qui délimite le champ des référentiels d'une part *externes*, c'est à dire ce qui est extérieur à une organisation et dont elle doit tenir compte ou qui s'imposent à elle et, d'autre part *internes*, c'est à dire issus ou créés par l'organisation.
- L'axe vertical qui délimite d'une part *le champ de la logique politique et managériale*, c'est à dire les stratégies, orientations et politiques de l'organisation (entreprise, établissement, institution) et d'autre part celui de *la logique technique* liée aux spécialités et domaines spécifiques de cette organisation (produits, savoir-faire, technicité, mode de travail ou de production).

Ces deux axes délimitent ainsi les différents déterminants de la formation selon la figure 1 ci-dessous.

Figure 3 : Les déterminants de la formation



Source : Ardouin (2015)

A partir de cette figure générique, il revient à chaque équipe pédagogique, formateur et direction pédagogique de décliner les référentiels en lien ou agissant sur l'action de formation tant au niveau des contenus que des modalités à mettre en œuvre et ayant du sens pour les formateurs et les professionnels.

2.2.4.4. L'apport des diplômes universitaires professionnels : l'exemple de la licence et du master professionnels

Les formations supérieures professionnelles sont en mesure d'accroître l'employabilité des diplômés sur le marché du travail dans les secteurs formel et informel. Ces diplômes contribuent à la formation de techniciens supérieurs et de cadres intermédiaires, faisant cruellement défaut aux entreprises de nombreux secteurs (télécommunications, services à l'environnement, banque, assurance, logistique, etc.). Ils développent également les aspirations et les compétences associées au management de proximité et à l'entrepreneuriat. Dans le secteur informel, le développement de

la microfinance (pour le financement de microprojets et de micro-entreprises dans les secteurs agricoles et des services) constitue, pour les ménages, un moyen de remédier à la crise de subsistance et/ou aux situations de vulnérabilité (à la suite du décès, ou au départ, d'un membre de la famille). La réussite de tels projets est conditionnée par le renforcement des capacités humaines dans des secteurs professionnels et des spécialités bien définies.

Le projet de licence professionnelle est par exemple fondé sur la prise en compte des besoins en termes de qualification et d'emploi pour les entreprises et les collectivités locales issues de secteurs et de branches d'activités spécifiques. Ce type de formations s'inscrit dans la trajectoire de formation de l'individu en développant, pour la formation initiale, la démarche d'apprentissage par alternance dans les entreprises et pour les éventuels publics en formation continue, la mise en œuvre de la validation des acquis pour réserver la formation aux domaines et aux compétences non acquises, ce qui implique un partenariat étroit entre divers acteurs (entreprises, universités, chambres de commerce, d'industrie, d'agriculture). Dès lors, ces diplômes universitaires doivent être construits et présentés en identifiant les résultats d'apprentissage visés par la formation et validés par les épreuves de certification, ceci à partir de la description des activités proposées tout au long du processus de formation (Nicolas, Radja & Schembri, 2009). Les formations doivent alors afficher avec clarté leurs débouchés, mais aussi les compétences visées en sortie par le parcours. En particulier, afin qu'une personne puisse disposer d'une capacité autonome à construire sa trajectoire professionnelle, les formations doivent intégrer et afficher des compétences fondamentales garantes de l'employabilité durable.

Pour ces auteurs, l'élaboration d'une licence et d'un master professionnels doit partir d'une identification des métiers et des emplois en relation avec le ou les domaines d'activité visés. Les compétences peuvent ensuite être recensées et déclinées en fonction du contenu de ces métiers et de ces emplois. Il faut alors considérer le processus d'obsolescence relative des qualifications en fonction de l'évolution technologique et organisationnelle des activités. Cela implique que les entreprises développent la gestion prévisionnelle des emplois et des carrières afin de conserver leur portefeuille de compétences, voire de l'enrichir, en augmentant les financements dédiés à la formation professionnelle, et en proposant à leurs employés des formations diplômantes débouchant sur des évolutions de carrières.

Pareille considération suppose, également, que les universités étendent leur offre de formation en développant des cursus débouchant sur des diplômes professionnels, et qu'elles portent une attention toute particulière à la problématique de l'insertion professionnelle pour les étudiants en formation initiale. Cette nouvelle donne impose une réflexion approfondie sur les contenus et les modalités pédagogiques des cursus diplômant. L'élaboration des contenus nécessite une identification claire des résultats d'apprentissage visés. Ce travail d'élaboration doit également conduire au recensement de l'ensemble des compétences requises pour améliorer l'employabilité.

Quant aux modalités pédagogiques, elles doivent renforcer le savoir-agir par la mise en œuvre d'une pédagogie active centrée sur diverses productions organisées dans un ensemble de situations diverses. Dans cette perspective, le développement des formations par alternance ajoute à cette architecture une adaptation à un cas réel d'entreprise.

2.2.4.5. Formes ou modalités de la formation professionnelle universitaire selon Bourdoncle & Lessard (2002)

Parce que la pratique professionnelle est d'une manière ou d'une autre le principe organisateur du curriculum de formation – on prépare un professionnel pour l'exercice d'un travail qualifié, exécuté dans un contexte relativement structuré et normé –, selon Bourdoncle & Lessard (2002), les modalités institutionnelles de formation comportent inévitablement un rapport au terrain de pratique professionnelle. Pour les trois champs retenus, celles-ci prennent obligatoirement la forme de stages, de diverses formes d'alternance, et à terme, une institutionnalisation assez poussée – quoique variable d'un champ à l'autre – des rapports entre l'université et les lieux de pratique professionnelle, ainsi qu'à une formalisation – elle aussi relative – des rôles respectifs des universitaires et des praticiens dans la formation initiale et continue des recrues.

Certes, l'interface université/lieux de pratique professionnelle et l'articulation des rapports au sein de cet interface sont des éléments de complexification de la formation, mais ils contribuent aussi à en définir la spécificité, une spécificité qui, faut-il le rappeler, ne va pas sans difficultés, tensions et conflits entre les deux grands mondes concernés. Abordons de plus près ces modalités institutionnelles.

2.2.4.5.1. *Les stages*

Les stages, tout en constituant un ingrédient essentiel de la plupart des formations professionnelles, ne procèdent pas tous de la même approche ou conception. Cette question des stages est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord, surtout en tant qu'entreprise délibérée et systématique de formation.

Convenons avec P. Pelpel (cité par Bourdoncle & Lessard (2002) que : quelles qu'en soient la forme et la durée, un stage est d'abord un contact avec la pratique, et plus précisément avec une pratique professionnelle : le stagiaire quitte, pour une période plus ou moins longue, le monde du discours pour pénétrer dans celui de l'expérience... Mais, si la référence à la pratique est constitutive de la notion de stage, elle n'en épuise pourtant pas le sens et ne permet pas de la distinguer de la simple expérience de travail.

En réalité, la justification essentielle de ce contact avec la pratique professionnelle n'est pas la production (fonction sociale directe), mais la formation (fonction sociale indirecte) : il s'agit d'apprendre en voyant faire et/ou en faisant soi-même » (2002, p.143). En tant qu'expérience de formation, le stage est, selon Pelpel (cité par Bourdoncle & Lessard (2002), un mélange d'hétéroformation (le stagiaire reçoit des conseils et bénéficie de l'expérience d'autrui), d'écoformation (il se familiarise avec un nouveau milieu et s'y socialise), et d'autoformation (il apprend par exercice).

La valeur formatrice du stage est liée à deux conditions essentielles : d'abord que les expériences du stage soient significatives, ensuite que le stagiaire possède les moyens de prendre une distance par rapport à ce qu'il vit pendant le stage. Comme le note Pelpel (cité par Bourdoncle & Lessard, 2002 : « il ne s'agit plus seulement de vivre l'expérience, mais de l'interpréter : l'effectuation n'est que prétexte à une recherche de sens, à une prise de distance par rapport à la pratique, dont le but est d'élucider et au-delà, de l'améliorer. Ici, ce n'est pas tant l'accumulation des expériences qui est formatrice que la qualité de ces expériences et la pertinence des instruments et des méthodes qui permettent de l'analyser » (2002, p.143).

Mais les stages ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs. C'est pourquoi Pelpel (cité par Bourdoncle & Lessard, 2002), propose une typologie des stages, allant de la visite de quelques

heures, dont l'objectif est de concrétiser un enseignement scolaire, au stage en responsabilité de plusieurs mois au cours duquel le stagiaire prend des initiatives, est observé et évalué en conséquence. L'internat des médecins et le stage en responsabilité du futur professeur de lycée sont de ce dernier type. Entre ces deux extrêmes, Pelpel (2002) considère les stages intermédiaires de sensibilisation (de quelques jours à quelques semaines, utiles pour prendre contact avec un milieu de travail nouveau), les stages d'observation, dont le but est de recueillir des données de manière systématique et régulière, et les stages en situation où le stagiaire s'essaye en situation réelle, mais pendant une période de temps plus courte que dans le stage en responsabilité et avec un encadrement plus serré (2002, p.144).

En simplifiant, un stage peut comporter, ensemble ou séparément, trois objectifs différents :

- ❖ Recueillir des données (stage d'observation) ;
- ❖ Participer à l'action (stage en situation) ;
- ❖ Tenir un poste de travail en situation professionnelle (stage en responsabilité).

Ryan et al. ((cité par Bourdoncle & Lessard, 2002), distinguent aussi trois types de stages :

❖ **Le stage d'apprentissage**

Selon ces auteurs, dans le stage d'apprentissage, l'apprentissage est conçu comme actif, expérientiel et inductif ; le superviseur de terrain, praticien chevronné, assume un rôle de modèle, observant et guidant l'étudiant ; l'université joue ici un rôle minime, le but du stage étant de développer chez l'étudiant la maîtrise des pratiques pertinentes et de faciliter sa socialisation dans le groupe occupationnel. Ce modèle de stage prédomine en gestion et parfois aussi en éducation.

❖ **Le stage académique**

Dans le stage académique, l'apprentissage est conçu comme devant se réaliser dans des institutions éducatives spécialisées ; le superviseur de terrain assume un rôle secondaire, fournissant un contexte d'application, opérant des liens entre la théorie et la pratique et se centrant sur le développement cognitif de l'étudiant ; c'est l'université qui assume la responsabilité centrale pour l'apprentissage et pour la préparation académique importante qui précède le stage ; le but du stage

est l'acquisition et l'application du savoir professionnellement pertinent, tel que défini par l'université.

❖ **Le stage « articulé »**

Dans ce dernier cas, le stage est conçu comme développant des liens entre la théorie et la pratique, entre l'apprentissage cognitif et l'apprentissage expérientiel ; l'étudiant, l'université et le superviseur de terrain coopèrent dans la planification des activités, l'étudiant étant encouragé à « réfléchir », à développer et à démontrer ses compétences professionnelles. Selon les auteurs, ce dernier modèle serait plus récent et donc en voie de développement dans plusieurs secteurs professionnels.

Il y a donc différentes conceptions des stages, allant du stage lieu d'application d'une base de connaissances construite à l'université, au stage lieu de socialisation à une pratique pour l'essentiel normée par les praticiens. Le stage articulé tente de réconcilier ces deux points de vue traditionnels ; il n'en demeure pas moins qu'il y a là, au cœur de la formation professionnelle, un enjeu de savoir et de pouvoir important, et qui a des conséquences significatives sur ce qui est considéré comme devant légitimement et explicitement être inclus dans la base de connaissances de la profession.

2.2.4.5.2. La formation en alternance

Les stages s'inscrivent dans la mouvance des formations en alternance que Pelpel (cité par Bourdoncle & Lessard (2002), définit comme « le mariage de la raison entre deux pratiques hétérogènes mais complémentaires qui, dans l'intérêt des jeunes, décident de s'enrichir de leurs différences et de vivre ensemble un moment, jusqu'à ce que lesdits jeunes volent de leurs propres ailes ».

Pendant longtemps, les contextes d'utilisation du terme alternance furent socialement marqués. On l'a d'abord utilisé dans la formation des apprentis et dans la formation continue des adultes, puis dans les formations d'insertion et dans les tous premiers niveaux de formation professionnelle initiale. On ne l'utilisait pas dans les formations professionnelles universitaires, avant les efforts relativement récents de Malglaive pour construire une formation d'ingénieurs par alternance (1995), efforts qu'il a repris avec B. Decomps (cité par Bourdoncle & Lessard (2002, p.144), pour

« asseoir le concept d'université professionnelle » sur le rôle central du savoir pratique, « principe même de l'alchimie des compétences, transformant des connaissances qui resteraient « livresques » à l'issue d'une formation purement scolaire en connaissances opératoires parce que devenues outils pour l'action ». D'où le rôle central qu'ils donnent au « stage en responsabilité, clé du savoir pratique ».

Si l'université professionnelle a affaire à des étudiants qui, contrairement à ceux de la formation continue, ne possèdent pas déjà une expérience et donc des savoirs pratiques dans le domaine concerné, il faut qu'ils l'acquière et pour cela ces auteurs préconisent « une formation par l'apprentissage, qui consiste à introduire systématiquement une alternance de formation par l'action ». Ajoutons cependant la distinction que fait Pelpel (2002) ; (cité par Bourdoncle & Lessard, 2002) entre « une alternance centrée sur la pratique (dans ce cas, les périodes sur le terrain sont quantitativement plus nombreuses, et c'est l'entreprise qui décide), et une alternance centrée sur l'enseignement (où c'est l'inverse) » (2002, p.144). Les stages de formation se situent dans cette deuxième catégorie.

2.2.5. Référentiel

Sous cette section nous tenterons d'explicitier la notion de référentiel, ses rôles, fonctions et ses différentes modalités.

2.2.5.1. Définition

Etymologiquement, le terme référentiel vient du mot référence « toute relation orientée entre un élément désigné et un autre auquel il peut être rapporté » Chauvigné, 2010, p.78).

Aux yeux de Figari (1994), un référentiel désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curriculums.

Selon Cuq (2003), le référentiel est le résultat d'une démarche d'analyse d'un travail qui permet de dresser à un certain moment un inventaire des emplois et de leur environnement, un inventaire des activités et de leur évolution et un inventaire des compétences lié à ces activités. Le référentiel constitué à cet effet un outil qui permet non seulement de piloter la gestion des emplois mais

également d'évaluer et de valider les compétences liées à ces activités ou encore d'élaborer des produits et des prestations de formation. Vu sur cet angle, le référentiel a un caractère indicatif et non prescriptif ; les usagers peuvent s'y référer pour la construction de leurs activités pédagogique sans pour autant le prendre pour une norme (Cuq, 2003). Il définit également le référentiel comme le résultat d'une démarche d'analyse du travail qui permet de dresser un inventaire de l'emploi et de son environnement, un inventaire des activités et de leurs évolutions, un inventaire des compétences liées à ces activités. Pour lui, le référentiel est à la fois un outil de gestion des emplois, d'évaluation et de validation des compétences, de l'élaboration et de la prescription de formation.

Un référentiel est considéré comme une liste de conditions à satisfaire au regard d'une attente globale. Il est dans ce cas représentatif d'une situation souhaitable. En effet, le référentiel doit être construit de façon structurée pour donner une certaine cohérence à cette série de conditions à satisfaire. Le référentiel ne sert plus simplement à donner à un moment déterminé des points de repères précis et consensuels. C'est un document évolutif et transparent partagé par des personnes concernées. Il est donc important d'avoir à l'esprit de transformation et de partage. Pendant la conception d'un référentiel, le concepteur doit avoir l'esprit que ce document peut être utilisé comme guide ; il doit laisser la possibilité aux utilisateurs de s'inspirer des différents profils de sortie des apprenants du référentiel de compétences du programme, se les approprier et définir les objectifs d'apprentissage de ses enseignements de façon congruente (Nagelq & Le Goff, 2008 ; Prégent et al., 2009 ; cité par Ovah, 2012).

Un référentiel est un document textuel qui cherche à décrire une réalité souvent complexe pour qu'elle fasse une « référence » et qu'ainsi, elle devienne discutable pour chacun. Pour répondre aux mutations socioéconomiques et leurs conséquences sur l'organisation du travail nombreux sont des structures qui mettent en place une gestion des compétences dont la reconnaissance et la validation représentent un enjeu social important. Cette démarche exige aussi l'élaboration d'outils spécifiques : référentiels de métier, référentiel de compétence et référentiel de formation et influencent fortement l'ingénierie et les modalités de formation. La question de référentiel s'impose lorsqu'il s'agit d'améliorer l'orientation professionnelle (Clot & Prot, 2003), quand la qualification devient un enjeu de productivité industrielle (Maillard, 2003) quand le nouveau dispositif d'évaluation mettant en rapport les acquis individuels et les normes collectives sont instaurés (Clot & Prot, 2003). Ce rapport entre le travail et la formalisation est aujourd'hui

questionné par l'inflation des référentiels que l'on observe aussi bien dans le champ de la formation professionnelle qu'au sein des entreprises. « Les référentiels sont partout ! » (Sorel 2011).

Selon Figari (1994), cité par Chauvigné et Lenoir (2010), le référentiel est le résultat obtenu à partir d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement. Les référentiels visent pour chaque diplôme, la liste des compétences, de savoir et des savoir-faire, à acquérir à partir des d'activités professionnelles. C'est un outil commun à la certification et à la formation. Autrement dit, c'est un outil qui permet d'évaluer des compétences d'un individu. Les études ont montré qu'il existe un lien entre référentiel et employabilité.

2.2.5.2. Rôle et fonction du référentiel

La notion de référentiel répond à des attentes du système politique et social, économique et technique. Un référentiel est donc une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiels de formation) ou de compétences (référentiel de métier). Il s'agit d'un document officiel, habituellement lié à un titre ou un diplôme dont il remplace le programme.

Selon Perrenoud (cité par Van Nieuwenhoven, Maes, Monville & Vifquin, 2012, p.1) :

Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation [...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle (2012, p.1).

Ainsi, dans le domaine de l'éducation et de la formation, le référentiel permet de formaliser les actions en leur donnant signification et orientation.

Le référentiel existait déjà dans de nombreux domaines avant d'être transféré en éducation et à la formation. (Cros et Raisky, 2010). C'est ainsi qu'en physique ce terme renvoyait à la référence utilisée pour la description d'un mouvement ; en informatique il est considéré comme l'ensemble des bases de données contenant les références d'un système d'informatique.

En psychologie du développement, le référentiel est considéré comme un ensemble de système composé d'un ou de plusieurs référents et d'une capacité de mise en relations permettant de situer

un être ou un objet dans l'espace. Le référentiel est considéré à cet effet comme l'ensemble des normes fixés pour faire une évaluation.

De même, le terme référentiel a été utilisé dans de contexte variés, avant celui de l'éducation et de la formation :

Un sens commun semble se dégager de ces définitions émanant de champs disciplinaires et sociaux différents : le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est-ce par rapport à quoi un jugement ou un sens donné à un objet ou une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences (Cros et Raisky, 2010, p.107).

C'est donc à partir de 1972 que les premières fiches de métier sont construites en classant et en hiérarchisant les actions professionnelles y afférentes. Ces référentiels des métiers est cependant construit par famille professionnelle à partir des actions déjà recensées et l'établissement des fiches de postes de travail.

Plusieurs référentiels font leur apparition dans le domaine de l'éducation et de la formation : le référentiel professionnel, le référentiel de formation, le référentiel d'évaluation et le référentiel de diplôme (Raisky, 2005).

2.2.5.3. Types des référentiels

Pour Parent & al. (2006), le concept de référentiel s'applique à plusieurs situations. Les plus couramment référés sont les référentiels de métiers, les référentiels de compétence et les référentiels de formation qui, énoncent des séries de compétences dans le cadre d'une formation.

Ainsi dans un champ de la relation formation emploi, on se trouve confronté à plusieurs types de référentiels principalement :

- Les référentiels de métiers qui s'appliquent à décrire les conditions nécessaires à la tenue d'un poste de travail ; on peut également les qualifier de référentiel d'activités qui renvoient au contexte d'emploi.

- Les référentiels de compétences, ils énoncent une série d'habiletés demandées et exigées pour effectuer tel ou tel métier référencé.
- Les référentiels de formation qui vont établir en amont les grilles des capacités nécessaires. (Parent et al., 2006).

Dans un contexte de forte évolution de la société, les référentiels constituent une suite logique dans un triple objectif de réactualisation des métiers, d'articulation avec la construction de l'offre de formation et la mise à disposition et/ou des actions de formations sur mesure et de mise à disposition d'indicateurs pertinents pour le développement potentiel d'une gestion préventive des emplois et des compétences. Les référentiels participent ainsi en une démarche prospective et d'un questionnaire dynamique de la relation formation-emploi à travers le recensement et l'analyse des activités constitutives des emplois, les compétences requises en situation d'emploi et les capacités à développer. De façon générale, l'anticipation et l'analyse des activités constituent des éléments de facilitation pour la construction rigoureuse d'une offre de formation en cohérence avec l'évolution des emplois et des compétences.

Un référentiel n'est pas seulement un descriptif de travail réel : comme son nom l'indique il ne décrit que des références. Ce sont des points de repères, d'orientation et de balises. Ils sont à considérer comme des objectifs en fonctions desquels les travailleurs et leur environnement vont apprendre à construire des pratiques professionnels pertinentes. Ce sont des cibles par rapport auxquelles les salariés vont apprendre à agir avec compétence. Ils ne décrivent en rien les pratiques réelles et singulières mises en œuvre par chacun. Les référentiels mentionnent ce que les ergonomes appellent les tâches prescrites ; celles-ci sont décrites en termes de missions, d'exigences professionnelles et de résultats attendus (sécurité, environnement coopération, qualité et respect), de conditions et de contraintes mises en œuvre. Une tâche désigne un objectif à atteindre dans des conditions déterminées. (Le Boterf, 2008).

Pour Audouin (2015), le référentiel est « la liste d'une série d'actes de performance observables détaillant un ensemble de capacité (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier) ». Dans ce sens, le référentiel est considéré comme une liste permettant de mesurer les écarts entre ce qu'il faut savoir, savoir-faire et savoir être intégrant les savoirs en usage conforme

et souhaités. Le référentiel détermine donc les savoirs à transmettre et les modes d'application en relation avec les différents types de pédagogie, de pratiques et de formateurs.

Bref, le référentiel correspond à un descriptif qui fournit une représentation claire des connaissances indispensables pour l'exercice d'une activité, des objectifs et de l'agencement d'un produit de formation. Il s'agit à la fois d'un support méthodologique et d'un outil de dialogue et de concertation. Comme son nom l'indique, le référentiel peut être pris comme une référence et comme un moteur pour avancer dans une démarche.

2.2.5.3.1. Référentiel de métier

Selon Mangiante (2007), le référentiel de métier c'est l'ensemble des aptitudes, des activités, des savoirs et des savoirs faire associés à un métier. Un référentiel de métier donc décrire les composantes principales d'un métier ainsi que les compétences majeures du métier notamment :

- Les savoirs ou connaissances ;
- Les savoirs faire ou aptitudes ;
- Les savoirs être ou aptitudes ;
- Le savoir devenir ou aptitudes à évoluer.

Ainsi présenté, le référentiel de métier constitue un instrument propre à diverses utilisations depuis la définition des fiches de poste jusqu'à celles des besoins de formation.

Il s'obtient à partir du référentiel des réalisations et activités actuelles et du référentiel des réalisations et activités futures. L'élaboration de référentiel de métier repose sur la description du poste de travail, les compétences observées, se des prévisions d'évolution des activités et des compétences requises à court et moyen terme.

Selon Ardouin (2006, p.106), il s'élabore par la réparation, la description et l'analyse des :

- « Missions (mise en évidence du sens de l'emploi, en termes de contribution aux objectifs de l'unités de l'entreprise) ;
- Fonction ;

- Activités (ce que doit faire la personne qui occupe un emploi) ;
- Tâches (opérations élémentaires à effectuer sur un poste de travail) ;
- En lien avec
- L'environnement externe ;
- L'environnement interne ;
- Le système technique ».

Selon Parent, Lemenu, Lejeune, Baulana, Komba, Kahombo & Coppieters (2006), les référentiels de métier sont très souvent élaborés en tenant compte des conditions suivantes : la définition du métier, la définition des conditions générales d'exercices du métier, la formation requise pour exercer le métier, les compétences techniques de bases et les compétences associées, les capacités liées à l'emploi, les activités spécifiques, les perspectives d'emploi et les perspectives d'évolution du métier, les lieux d'exercice du métier et la rémunération.

2.2.5.3.2. Référentiel de compétence

Directement issu du référentiel de métier, le référentiel de compétence est obtenu à partir de l'analyse du travail et de l'environnement socio professionnel. Cette analyse permet d'aboutir à la présentation de l'ensemble des connaissances et attitudes professionnelles mises en œuvre pour occuper un emploi. Il s'agit dans ce référentiel de définir les savoirs, les savoirs faire et les savoir- être dont disposera un individu ou un collectif de sujets pour occuper un emploi.

Dans le cadre de la pédagogie, un référentiel de compétence transpose au point de vue de la formation la liste des objectifs terminaux de la discipline ; une fois formulée, les référentiels de compétence peuvent être réutilisés dans de nombreux contextes comme dans les approches de créations des syllabus de cours. Les organismes d'agrément demandent de plus en plus aux institutions universitaires de développer la grille détaillée liant les différents cours aux compétences recherchées. (Gerbé, Raynauld & Camarero, 2010). Le référentiel de compétence nous permet de lister et de décrire toutes les compétences à développer par l'étudiant à travers ses différents cours et situation d'apprentissage (projets intégrateur et stages) tout au long de leur formation. Il permet aussi de définir au sein des cours qui composent un programme, les

compétences qui sont la marque du développement des habiletés que les étudiants doivent acquérir au cours de la formation, et pour ce faire, nous avons répertorié huit caractéristiques essentielles pour l'élaboration d'un référentiel de compétence définies de manière hiérarchique.

D'après l'AIUP (2012), le référentiel de compétence permet de monter un programme et ce programme est constitué d'un ensemble d'éléments permettant à l'étudiant de cheminer vers les objectifs terminaux (compétences attendues). Ce parcours est constitué d'un ensemble d'activités pédagogiques disciplinaires et transdisciplinaires (cours, travaux de recherche, stages, projets intégrateurs...) dans lesquels sont définis les objectifs intermédiaires pour atteindre les compétences souhaitées en fin de parcours. Un référentiel de compétence a pour but de transposer au plan de la formation la liste des objectifs terminaux de la disciplines et ces objectifs correspondent aux différents types de connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

De même un référentiel de compétence ne vise pas à décrire la totalité des tâches d'un étudiant ; il permet plutôt de dégager au sein des cours qui composent un programme les compétences qui sont la marque de développement de l'ensemble des capacités, des habiletés et des connaissances acquises au cours d'une formation (Lasnier,2000). En d'autres termes, le référentiel de compétence sert plus précisément à donner à un moment déterminé des points de jalons précis et consensuels. C'est également un texte évolutif et transparent partagé par des personnes concernées.

L'élaboration d'un référentiel de compétence prend en compte cinq objectifs bien définis :

- Déplacer l'objectif et la finalité de l'évolution de la tâche vers la compétence ;
- Objectiver l'évaluation individuelle ;
- Orienter et développer des compétences ;
- Renforcer l'équité ;
- Faciliter les adaptations organisationnelles.

Un référentiel de compétence pour être performant doit être cohérent et concret inscrit dans son environnement ; ciblé et favoriser les comparaisons internes entre les métiers.

Pour Lecoœur (2008), un référentiel de compétences se définit à partir de huit phases à savoir :

- **Phase 1 : Validation du métier et des postes associés**
 - 1- Présentation au groupe « métier » le métier et les postes attachés
 - 2- Validation des postes associés et l'unité du métier
- **Phase 2 : Définition des missions principales du métier**
 - 3- Recherche des missions principales du métier
 - 4- Identifier et noter les particularités liées au poste
- **Phase 3 : Définition des pratiques professionnelles**
 - 5- Identification par mission principale les pratiques professionnelles clés
 - 6- Ecrire au fur et à mesure au « paper » les idées du groupe
 - 7- Afficher au fur et à mesure la production du groupe
 - 8- Reformuler et questionner
 - 9- Rebalayer les propositions et les valider
- **Phase 4 : Recenser les savoir**
 - 10- Identifier les savoirs indispensables à chaque pratique
 - 11- Ecrire les propositions en face de chaque pratique
- **Phase 5 : Recenser les pratiques professionnelles**
 - 12- Identifier les savoirs indispensables à chaque pratique
 - 13- Ecrire les propositions
- **Phase 6 : Mettre en forme**
 - 14- Mettre en forme le travail dans le tableau « référentiel de compétence »
- **Phase 7 : Hiérarchisation des pratiques professionnelle**
 - 15- Coter chaque pratique à partir des critères de hiérarchisation
 - 16- Consolider les résultats au sein du référentiel hiérarchisé
- **Phase 8 : validité**
 - 17- Soumettre à la validation d'un groupe témoin
 - 18- Soumettre à la validation de la hiérarchisation

Nous pensons qu'une description proche du réel des activités d'un métier, c'est-à-dire qui permet aux professionnels concernés de s'y reconnaître favorise son usage instrumental et facilite ensuite la certification comme la formation. On constate dans les propos des usagers comme dans les préoccupations des concepteurs ou de certains décideurs (managers) ; un moindre intérêt pour ces

référentiels. Nous pensons d'une part que ce manque d'intérêt est techniquement source de difficulté pour construire les autres référentiels ; d'autre part, il nous apparaît que ce glissement rapide vers les référentiels de compétence pour les managers constitue un fait, un indice de l'embaras à penser ce rôle descriptif que jouent les référentiels.

Un référentiel de compétence décrit les compétences jugées requises par l'ensemble des acteurs en cause pour assurer l'exercice pertinent et efficace d'une profession. Ces compétences constituent des points de repère qui jalonnent et orientent le parcours de professionnalisation des personnes qui s'engagent dans cette profession.

Les référentiels peuvent prendre différentes formes qui ont chacune des conséquences sur la mise en œuvre de stratégies visant l'acquisition ou le développement des compétences. Les référentiels qui, en vue des résultats visés dans des situations professionnelles précises, établissent des liens entre des ressources à mobiliser et à combiner et les actions-clés à enchaîner n'induiront pas les mêmes aspects de développement et de formation que ceux qui sont établis sous forme de listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Le référentiel de compétence encore appelé référentiel de déduction résulte de l'analyse des activités et décrit les compétences requises pour réaliser lesdites activités. Pour Mangiante (2007), il s'agit d'une liste énumérant et précisant l'ensemble des compétences, des aptitudes requises pour remplir une tâche, exercer une fonction ou un métier. Pour Le Boterf, 2009, le référentiel de compétence est la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines qui permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain d'une organisation. Il constitue un outil qualificatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie.

Les référentiels de compétences (Zarifian, 1999) qui sont les outils de politique de gestion des compétences et des emplois dans les entreprises comme de formation professionnelle font partie de cette deuxième catégorie de référentiels. Ils pourraient eux aussi être considérés comme « descriptifs » et par conséquent appartenir à la première catégorie mais leur contenu centré sur les résultats de l'exercice des compétences leur confèrent une fonction plus évaluative que descriptive. Les compétences qui apparaissent dans les référentiels de diplômes sont d'ailleurs intégrées aux référentiels de certification ; ainsi on pourrait imaginer ses référentiels de

compétences relevant d'un objectif descriptif à condition de mieux objectiver les compétences ce qui apparaît à ce jour presque impossible (Buléa & Bronckart, 2005).

Perrenoud, 2001, relève que l'élaboration d'un référentiel de compétence dans le cadre d'un métier se heurte à un triple obstacle à savoir : l'immense variété des situations en jeu, le caractère subjectif donc variable et évolutif de leur regroupement en famille et les difficultés de l'identification des ressources.

Le référentiel de compétence est la clé de voute du système de pilotage des ressources humaines et permet également d'articuler l'études des métiers et l'étude du potentiel humain d'un organisation (Le Boterf, 2009). Il constitue ainsi un outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie.

Le référentiel de compétence est un outil de référentiel à usage interne et externe qui présente l'ensemble des compétences que l'apprenant devra avoir développées à l'issus d'une formation ; ce qui permettra au candidat à la formation de mieux cerner l'objectif de leur formation et multiplié plus d'effort pour étendre leur compétence.

Le référentiel a une importance capitale non seulement chez les étudiants en formation mais également chez les enseignants. Chez les étudiants le référentiel servira à avantager l'acquis des diplômés et facilitera leur insertion. Chez les enseignants, le référentiel leur permettra de disposer, de construire, améliorer leur programme de formation.

La configuration d'un référentiel passe par deux étapes à savoir la catégorisation et la configuration. Ainsi la catégorisation consiste à grouper par famille et de façon claire les éléments de compétence retenus en tenant compte de leur proximité et des relations existant entre eux dans lequel chaque famille servira pour l'élaboration d'une compétence général et unique dans le référentiel qui pourra être configurer.

Pour Paquay, (2002, p.7), le référentiel de compétence est « l'ensemble des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble structuré est considéré comme une référence, un idéal par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de

formation ». Ainsi un référentiel de compétence est un document qui regroupe l'ensemble des compétences dont le diplômé professionnel a besoin pour exercer un métier.

2.2.5.3.3. Référentiel de formation

Selon l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA, citée par Balas, 2011), un référentiel de formation est un inventaire d'actes, de performance observables détaillant un ensemble de capacités liées au référentiel de métier. Il se concrétise par un support comprenant en particulier la liste des objectifs, savoirs et savoir-faire nécessaire à la réalisation des activités.

Audouin (2006, p.262), épouse cette définition lorsqu'il affirme que le référentiel de formation est la « description des objectifs de formation et des moyens nécessaires pour atteindre ces derniers ». Il se concrétise donc par un support complémentaire en particulier la liste des objectifs, savoirs et savoir-faire nécessaire à la réalisation des activités.

Le référentiel de formation est également un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Il constitue la troisième catégorie de référentiel. On retrouve ce type de référentiel dans les diplômes de l'enseignement supérieur. L'enjeu pour ces documents est de définir et de préciser le processus pédagogique du cursus de formation. Parfois on observe l'existence des documents proches appelés ruban pédagogique ou encore programme des enseignements. Même si la précision et la nature exacte de ces divers documents diffèrent, leur logique sont proches. Comment transmettre à un individu lambda des savoirs nécessaires, l'acquisition des compétences visées par le diplôme et certifiées par le processus ? Si le référentiel de certification fixe les objectifs à atteindre, le référentiel de formation le chemin prévisible à emprunter pour y parvenir.

Le référentiel de formation encore appelé référentiel de traduction s'élabore à partir du référentiel de compétence ; il établit les capacités nécessaires à faire acquérir durant la formation, élabore les objectifs de formation, les contenus, modalités évaluation de la formation et les méthodologies : il définit l'ingénierie pédagogique (Organisation Internationale de la Francophonie [OIF], 2009).

Lorsqu'on construit un référentiel de formation professionnelle, il est important d'associer immédiatement un ensemble de ressources à chaque compétences (Perrenoud, 2001). Les objectifs des référentiels de formation traduisent les orientations particulières en matière de formation. Ils présentent le résultat recherché au terme de la formation ainsi qu'une description générale du métier.

Pour Le Boterf (2003), le référentiel de formation c'est le fil conducteur que l'approche par compétence (APC) a donné naissance à ce nouveau domaine de compétences des formateurs et celui de l'ingénierie de la formation.

Le référentiel de formation présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir. Il est conçu selon une démarche qui tient compte à la fois des facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, le but ainsi que les moyens pour réaliser la formation. Les compétences du référentiel incluent une description des résultats attendus en termes de la formation ; elles ont également une influence directe sur le choix des activités pratiques théoriques de l'enseignement.

Pour Perrenoud (2001), pour construire un référentiel de formation professionnelle, il est important d'associer immédiatement un ensemble de ressources à chaque compétence. Ce qui permet d'identifier les familles des situations de travail dont la cognition à mobiliser. Les intérêts d'un référentiel de formation traduisent les orientations particulières en matière de formation : ils présentent le résultat recherché au terme de la formation ainsi qu'une description générale du métier.

Le référentiel de formation est également un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ainsi pour obtenir leur diplôme, les étudiants doivent démontrer qu'ils aient maîtriser les compétences inscrites dans le référentiel de formation. Les instruments d'évaluation de la formation et de la validation des acquis sont conçus en fonction de ce document considéré comme une source d'information exhaustive sur les compétences attendues pour l'exercice d'un métier, au seuil du marché du travail. Un référentiel de formation se divise en deux grandes parties à savoir : la première, d'intérêt général prend en compte quatre éléments qui sont les buts du référentiels, les inventions éducatives, la liste des compétences visées

et la matrice des objectifs de formation ; dans la seconde partie du référentiel, on décrit les composants de chacune des compétences d'où les cinq étapes suivantes :

- Identification des situations clés qui mobilisent la compétence ;
- Identification des domaines de savoirs nécessaires à la mise en œuvre de cette compétence dans les situations clés ;
- Identification et organisation des unités d'enseignement ;
- Détailler chaque unité d'enseignement ;
- Organiser et mettre en cohérence les unités d'enseignement et les distribuer sur le temps de la formation (selon la durée de la formation).

Pour Guillemot & Vial (2013), le référentiel de formation est un guide qui « permet au formé de se préparer, d'acquérir une culture dans la logique du métier ». Elaboré à partir du référentiel de compétence, le référentiel de formation est matérialisé par une fiche descriptive de la formation, des modules et des séquences. Il met à ce moment en correspondance le référentiel de compétence avec l'organisation de la formation.

En France par exemple, la mise en place du système LMD a inféré une nouvelle licence afin d'en faire une formation exigeante, professionnelle et assurant à tous les étudiants un diplôme de référence pour eux même comme pour les employeurs. Le renforcement de la licence universitaire est passée par la mise au point du référentiel de formation. Conçu comme un guide pédagogique concis, ils définissent pour une formation donnée les contenus prioritaires à développer, les méthodes pédagogiques à favoriser, les compétences pré- professionnelles et les objectifs à atteindre. Ces référentiels de formation devraient permettre d'offrir une vision claire du cursus aux étudiants et à leurs familles pour faciliter leur choix d'études. Ils devraient aussi servir de feuille de route aux universités pour élaborer de façon pertinence leurs programmes de cours (Pécresse, 2011).

Il importe de relever que les trois référentiels ci-dessus sont interrelation en ce sens que dans l'élaboration du référentiel de compétences, il est acquis que les demandes du marché du travail sont connues et que le référentiel des métiers validé par le milieu professionnel est disponible. A partir du référentiel des métiers, les compétences attendues sont décrites et rédigées en unités de

compétences sous forme d'objectifs à atteindre et non comme une suite de contenus à maîtriser ou à mémoriser. Dans ces unités de compétences, il est mis en évidence : les savoirs faire, les attitudes et les connaissances. Il s'agit d'établir la liste des « savoirs agir » ou aptitudes nombrables de l'individu à faire face à une situation de travail en mettant en œuvre ses savoirs, savoirs- faire et savoirs- être. Ces compétences et ces objectifs découlent des résultats des analyses de situation de travail réalisé avec des personnes ressources opérant en permanence dans le monde professionnel du travail. Ensuite, il convient de déterminer le dispositif de formation le plus apte à développer toutes les compétences attendues afin que l'apprenant connaisse à l'avance les compétences qui seront bientôt les siennes : ce qui est de nature à l'encourager à fournir les efforts nécessaires pour la réussite totale de sa formation.

Le référentiel de formation est donc un outil de travail, un dispositif de formation qui propose la démarche et le langage communs, facilitant de ce fait la mise en œuvre et l'évaluation des objectifs de formation.

2.2.6. Référentialisation

Sous cette section, nous aborderons, ses conceptions comme modèle de construction.

2.2.6.1. Définition

Selon Figari (1994), la référentialisation renvoie à la méthode de recherche des références pertinentes pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif de formation. « La référentialisation comme un processus de construction des référentiels, ces référentiels étant indispensables pour évaluer une action et ses effets » (Ardouin, 2006, p.100). Il précise également que la référentialisation est une démarche qui « permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par transposition du métier en référentiel d'activité ou d'emploi puis en référentiel de compétence pour aboutir au référentiel de formation » (Ardouin, 2006, p.102).

La référentialisation est un processus qui :

Consiste à repérer un contexte et à construire, en fondant sur des données, un corps de référence relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qu'il désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formation momentanée de la référentialisation (Figari, 1994, p.48).

Plus précisément, Figari & Remaud (2014) définissent la référentialisation au travers de trois dimensions à savoir :

- La conceptualisation, qui permet de présenter le modèle théorique adopté au sujet (quantitatif ; autorégulation, confrontation et jugement) ;
- La conceptualisation qui est une procédure active faisant apparaître des relations stables de cause à effet ou de comparaison susceptibles d'exister entre les éléments à observer.
- L'instrument qui renvoie à la construction d'outils, des critères, des indicateurs, des instruments et des items...

A partir de cette définition, Ardouin (2006, p.100) assigne à la référentialisation des objectifs à savoir la description d'une réalité permettant de définir des objectifs et de l'évaluation. La référentialisation est à cet effet considérée comme une démarche de lecture et de modélisation de la réalité permettant ainsi « de mieux comprendre de l'appréhender » s'inspirant des idées de Hadji (2000) et de Peretti (1987), il définit la référentialisation comme est un processus de construction des référentiels ; ces référentiels étant indispensables pour évaluer une action et ses effets (Ardouin, 2006, p.100).

2.2.6.2. La référentialisation comme processus de construction ou de modélisation

La référentialisation est considéré comme une méthode conduisant à l'élaboration d'un référentiel ayant un caractère périssable et spécifique à chaque dispositif. Cette méthode nécessite une attention particulière quant au caractère singulier du dispositif. L'évaluateur construit des instruments et sa démarche intègre la confrontation avec les acteurs du dispositif pour valider la pertinence. De ce fait, les informations retenues doivent être porteurs de sens pour le dispositif et son contexte.

Audouin (2006), estime que la référentialisation est un processus essentiellement en relation avec les méthodes de formation ; elle permet de produire des référentiels qui sont des outils de gestion des ressources humaines à niveaux divergents. C'est : « Une lecture de la réalité, une modélisation qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. Il s'agit alors d'une reconstruction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, découper et configurer » (Audouin, 2006, p.100).

La référentialisation se définit à trois niveaux : d'abord, elle est une conceptualisation, ensuite, une modélisation et enfin une instrumentalisation. La conceptualisation est le processus qui permet de définir clairement le modèle théorique adopté sur le sujet ; la modélisation quant à elle est la procédure active qui permet de mettre en relief les relations stables de cause à effet ou de comparaison pouvant exister entre trois éléments essentiels à observer et à ressembler de manière interactionniste pour la confrontation des données (le contexte, les stratégies et les productions) ; enfin, l'instrument renvoie à la construction effective des outils, des instruments (Figari et Remaud, 2014).

Dans la démarche de la référentialisation, il est important « d'avoir une vision ouverte sur l'environnement et de mettre en relation les différents éléments entre eux. Un référentiel n'a en effet de sens qu'en tenant compte du contexte dans lequel il s'élabore et s'utilise », c'est-à-dire les situations professionnelles proprement dites (Ardouin, 2006, p. 110). Ainsi, un référentiel ne doit pas en marche des concertations et des situations professionnelles, ne peut être qu'inopérant voire dangereux pour les acteurs ». Selon cet auteur, la démarche de la référentialisation doit interroger et analyser un ensemble de domaines tels que les situations professionnelles, l'emploi et son environnement, les compétences professionnelles, les référentiels et différentiels (emploi, compétence et formation) et la validation des acquis. La démarche par référentialisation est donc un processus qui « permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par la transition d'un référentiel de métier, un référentiel de compétence pour aboutir à un référentiel de formation » (Ardouin, 2006, p. 102).

Selon la théorie de la référentialisation, la démarche de construction des instruments de formation nécessite la confrontation avec les acteurs du dispositif, démarche qui permet d'en valider la pertinence, étant donné que les informations recueillies sont porteuses de sens dans le contexte de

travail. D'après ce modèle, les stratégies des différents acteurs tiennent une place de choix et doivent combiner le schéma ICP (Induit-Construit-Produit).

2.2.7. Employabilité

Sous cette section, nous aborderons ses définitions, son évolution dans l'histoire, sa dynamique, ses déterminants, ses rapports avec la professionnalisation, ainsi que ses conséquences sur cette dernière.

2.2.7.1. Définition

L'employabilité exprime la capacité et la disposition à maîtriser différentes phases de son parcours professionnel et d'adapter en conséquence et en permanence l'ensemble de ses compétences et de sa force de travail aux exigences du marché. Son développement et son maintien imposent de grandes exigences en matière d'orientation et de formation professionnelle (Ben Hassen & Hofaidhllaoui, 2012).

Plusieurs définitions de l'employabilité tentent de sortir de la problématique évoquée plus haut en cherchant tout d'abord à différencier plusieurs phases du rapport à l'emploi pouvant être maîtrisées avec succès en s'appuyant sur cette « capacité » : la recherche d'un emploi, l'entrée, le maintien et un développement réussi dans une relation d'emploi ainsi que le changement pour une autre ou une meilleure place. Par-là, cette différenciation trouve aussi un lien avec la définition qui suit, développée en référence au discours allemand sur l'employabilité des années nonante (Ben Hassen & Hofaidhllaoui, 2012) : l'employabilité renvoie à l'ensemble des capacités et des dispositions personnelles qui permettent aux individus d'entrer dans une relation d'emploi, de s'investir avec succès dans un processus de travail et de se maintenir en emploi grâce à une adaptation constante de sa propre force de travail.

Dans un contexte qui produit entre autres une déstabilisation du modèle salarial (externalisation, précarisation du statut, flexibilisation des conditions de travail) et une transformation de l'emploi (individualisation, contractualisation), il est possible de s'interroger sur les instruments de mesure en GRH et sur leur pertinence. Ils sont en effet essentiellement constitués d'indicateurs opérationnels et d'évaluations de programmes (formation, rémunération...), instruments précis

mais qui demeurent partiels, aussi bien au regard des nouvelles segmentations de l'emploi et de la variété des conditions de travail, que des situations auxquelles font face les entreprises.

L'employabilité, fondamentalement entendue comme la capacité à être employé, est un construit complexe utilisé depuis de nombreuses années dans les politiques d'emploi et d'insertion professionnelle. Néanmoins, son intégration à la politique sociale des entreprises est encore le plus souvent limitée aux situations d'urgence telles que les restructurations. L'intérêt du concept réside dans sa dimension systémique et mixte, intégrant à la fois les niveaux individuels, organisationnels et du marché du travail, et mobilisant des indicateurs opérationnels et des représentations.

Parmi les différentes dimensions du concept, celles d'ordre organisationnel sont soulignées dans la définition suivante, reprise dans de nombreux travaux sur le sujet (Finot, 2000 ; Hategekimana & Roger, 2002) : l'employabilité est l'ensemble des compétences et des conditions de gestion des ressources humaines nécessaires et suffisantes pour permettre au salarié de retrouver à tout moment un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables. Il apparaît donc que l'employabilité peut être considérée comme un indicateur des conditions générales de GRH, et en particulier des conditions de gestion des compétences, même si elle demeure peu utilisée dans ce sens-là.

Dans cette mesure, pourrait-on envisager une intégration plus complète de l'employabilité à la GRH, en tant que véritable indicateur pour construire et évaluer les politiques de GRH ? Plus précisément, sous quelles conditions l'employabilité pourrait-elle devenir un indicateur pertinent pour la GRH ? Après une analyse de l'employabilité en tant que concept multidimensionnel, en nous attachant particulièrement à cerner sa nature et sa dynamique, nous nous intéresserons aux conditions organisationnelles sous lesquelles elle peut être intégrée à la GRH.

2.2.7.2. Évolution historique du concept

Historiquement, le concept d'employabilité est apparu dans les sociétés anglosaxonnes au début du XXe siècle, et il est possible de distinguer trois grandes phases d'élaboration et de débats (Gazier, 1999 ; Finot, 2000) qui précèdent la conception actuelle.

Jusque dans les années 1940, le concept sert de césure dans les sociétés américaines et britanniques entre les individus aptes à l'emploi, les « employables », auxquels un emploi stable peut alors être proposé, et les autres, les « inemployables », relevant de la charité et de l'aide sociale. Il est possible de parler d'employabilité dichotomique (Gazier, 1999), concept statique qui se situe au niveau global du marché du travail ou de la société.

La seconde phase recouvre les raffinements du concept aux États-Unis à partir des années 1950, instituant une véritable catégorisation médico-sociale, mais aussi l'émergence d'une approche française, dans les années 1960, centrée sur le collectif et le flux statistique, et donc de nature très différente. Cette période est ainsi caractérisée par une modernisation hétérogène de l'usage du concept.

La troisième phase d'élaboration et de débats date de la fin des années 1980, et elle développe une approche contemporaine de l'employabilité, dynamique et interactive, prenant en compte les dimensions individuelles et collectives du concept. Une partie des débats s'organisent toujours autour des problématiques descriptives et individuelles de l'employabilité. En particulier, se développe une employabilité performance attendue sur le marché du travail (Gazier, 1999), qui renvoie à la capacité à extraire un revenu sur le marché du travail pour une période donnée.

Le concept d'employabilité initiative (Gazier, 1999) cherche à matérialiser la capacité individuelle à vendre sur le marché du travail des qualifications évolutives et cumulatives. Deux éléments sont alors mis en avant : la créativité et la responsabilité individuelle (Hategekimana et Roger, 2002) ainsi que la capacité à construire et à mobiliser des réseaux sociaux (Granovetter, 2000). Afin de bien mettre les différentes dimensions du concept en évidence, de nombreux auteurs travaillant sur le thème de l'employabilité adoptent une définition du concept mêlant les éléments individuels et organisationnels, internes et externes (Finot, 2000 ; Hategekimana et Roger, 2002) : l'employabilité est l'ensemble des compétences et des conditions de gestion des ressources humaines nécessaires et suffisantes pour permettre au salarié de retrouver à tout moment un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables.

Cette définition met en avant les conditions d'émergence de l'employabilité même si elle ne les explicite pas. L'employabilité peut alors être considérée comme une véritable politique sociale des

entreprises, s'appuyant sur des caractéristiques individuelles et incluant l'état du marché du travail. Par extension, on retrouve l'idée de l'employabilité initiative, mais interprétée au plan organisationnel : il s'agit d'obtenir la réunion des conditions nécessaires pour que l'agent dispose réellement d'un pouvoir d'action et d'initiative sur sa trajectoire professionnelle (Le Boterf, 1999).

Enfin, l'ultime étape de la généralisation et de la dynamisation du concept est incarnée par l'employabilité interactive qui cherche à articuler explicitement les capacités individuelles dynamiques à l'environnement avec lequel elles sont en interaction. Elle est entendue comme « la capacité relative que possède un individu à obtenir un emploi satisfaisant compte tenu de l'interaction entre ses propres caractéristiques personnelles et le marché du travail » (Canadian Labor Force Development Board, 1994). Il ne faut donc pas négliger l'employabilité collective, dépendante de l'entreprise, du groupe de travail et de l'économie en général, et l'articuler aux éléments individuels d'employabilité, car l'interactivité réside dans cette articulation.

L'approche contemporaine est généralisée, appliquée à toute la population active, employée ou pas, et de nature systémique, puisque incluant des références à l'individu, à l'organisation ainsi qu'au marché du travail. Cette nature systémique ainsi que l'évolution de la notion d'emploi caractérisent une employabilité de nature dynamique, véritable processus perpétuel et interactif d'adaptation au marché du travail.

2.2.7.3. Employabilité, situations et transitions professionnelles

Il n'existe pas de consensus sur une définition de l'employabilité même si ce concept renvoie fondamentalement à la capacité à être employé, capacité souvent traduite en probabilité pour un individu d'occuper un emploi (Cart, 1998).

Grâce à une revue de la littérature anglo-saxonne sur le thème, trois éléments fondamentaux sont mis en évidence par Hillage et Pollard (1999) pour définir l'employabilité :

- La capacité à obtenir un emploi initial (initial employment), conditionnée entre autres par le système éducatif ;
- La capacité à conserver son emploi et à mener les transitions entre les emplois et les rôles dans une même organisation ;

- La capacité à trouver un autre emploi si nécessaire, entendue comme la capacité et la volonté des individus dans le management des transitions d'emploi entre les organisations et en leur sein.

Il y a une extension et une explicitation de l'employabilité dichotomique initiale : d'une aptitude « simple » à l'emploi, on passe à une aptitude dynamique à l'emploi, c'est-à-dire une aptitude à être dans l'emploi, à y rester, à s'adapter et à rebondir le cas échéant. La partition entre les employables et les autres n'est plus définitive et elle est reconsidérée de période en période, imposant une adaptation dynamique et proactive aux individus. Cela renvoie à une évolution de la conception de l'emploi, non plus appréhendé simplement comme un état, mais bien plus comme un processus dynamique.

L'employabilité est une notion à l'intersection entre une situation professionnelle constatée et une situation probable ou potentielle, c'est-à-dire non réalisée et qui éventuellement peut ne pas se concrétiser : c'est la prise en compte de ces transitions potentielles, de ces possibilités, qui constitue le dépassement d'une analyse statique de la notion, et une des caractéristiques les plus fondamentales de l'approche contemporaine.

2.2.7.4. Dynamique de l'employabilité

Afin de saisir la dynamique de l'employabilité, il est nécessaire de se doter d'un cadre d'analyse, permettant en particulier d'identifier ses déterminants.

D'après le modèle adapté de Finot (2000), il est possible de distinguer trois niveaux d'analyse de l'employabilité, chacun déclinés aux niveaux individuels et collectifs :

- Les sources (attributs de la personne/conditions du marché) ;
- Les ajustements (comportements de la personne/modalités de positionnement sur le marché) ;
- Les évaluations (modalités de gestion/moyens de mesure).
- Les modalités de gestion feront l'objet de la deuxième partie et ne seront pour l'instant pas développées.

2.2.7.5. Les déterminants et les ajustements individuels de l'employabilité

Au niveau individuel, il faut souligner les difficultés à mesurer des qualités individuelles d'ordre général (systèmes spécialisés d'évaluation pour les professions, les branches et les secteurs), ainsi que d'obtenir un modèle complet des attributs. Il nous faut ainsi nous interroger sur des déterminants d'ordre général.

Être employable c'est posséder des compétences recherchées et être à même de saisir les occasions d'emploi appropriées pour les mettre en œuvre (Chassard et Bosco, 1998). Deux dimensions émergent : un état statique de connaissances et une adaptabilité, relevant d'une conception dynamique de l'emploi (Cart et Toutin, 1998). L'employabilité représente l'aptitude à travailler compte tenu des exigences d'une activité, d'un métier, et se fonde donc sur des savoir-faire validés ou exercés. Elle renvoie aussi et surtout à une capacité de « veille d'emploi du salarié ». Il s'agit d'avoir la capacité de se maintenir en état de trouver un autre emploi que le sien, dans son métier ou dans un autre. L'employabilité exige l'apprentissage du changement, la capacité à identifier et à anticiper un projet professionnel ou tout du moins un devenir réaliste (Potocki-Malicet, 1997).

Le concept d'employabilité porte en lui une limite importante, car c'est une capacité qui peut être étendue à l'infini : il sera toujours possible d'identifier un attribut supplémentaire rendant un travailleur encore plus employable ; il faudra donc être attentif à ne pas décontextualiser l'analyse de l'employabilité

Cette capacité de veille peut être explicitée (Hategekimana et Roger, 2002) : elle associe une capacité générale à s'adapter et à saisir les occasions, à une volonté individuelle de se former, de changer, d'évoluer, une curiosité intellectuelle. Être et demeurer employable renvoie à une attitude active vis-à-vis de ses acquis, qu'ils soient purement professionnels ou pas. Il faut d'ailleurs remarquer que ces éléments ont plus de poids que le désir de réussite, l'ambition ou le sens. Une manière plus complète de présenter les déterminants individuels est de parler d'attributs et comportements du travailleur (Finot, 2000).

On conserve la distinction statique/dynamique, mais on enrichit la nature des déterminants considérés :

- Les attributs sont la personnalité, le réseau, le parcours, les potentialités, les aptitudes, les désirs, les valeurs, la responsabilité ;
- Les comportements recouvrent la réactivité, l'autonomie, les incapacités et difficultés, la prise de responsabilité, l'adaptabilité (apprentissage simple et double boucle).

Parmi les attributs individuels, un élément est à remarquer, du fait de sa nature intermédiaire entre les éléments individuels et collectifs : le réseau. Cela nous renvoie à l'analyse du processus de mobilité cumulative des travailleurs (Granovetter 2000), fondée sur le fait que les décisions et les comportements sur le marché de l'emploi sont influencés par les réseaux et leur évolution (encastrement de l'activité économique dans les réseaux sociaux).

2.2.7.6. Les déterminants et les ajustements collectifs de l'employabilité

Sur le plan du marché du travail, le concept d'employabilité permet d'analyser les processus globaux et collectifs de sélection des demandeurs d'emploi, et de tenter de mesurer les performances probables d'un groupe ou d'une personne sur celui-ci. Cette sélection des individus, aboutissant à une dualisation du marché du travail, s'effectue sur des critères individuels tels que l'accès à la formation ou les capacités d'engagement et d'adaptation (Boltanski et Chiapello, 1999).

La notion d'employabilité différentielle se retrouve parmi les déterminants collectifs/sociaux, il faut considérer le système de reconnaissance sociale du travailleur et de ses compétences, qui va définir les modalités de positionnement sur le marché du travail, déclinées aux niveaux du groupe de travail, de l'organisation, de la branche professionnelle et du marché du travail en général.

Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », plus ce système sera dense et interprofessionnel, meilleure sera l'employabilité de l'individu. Ensuite, de manière très générale, une bonne conjoncture économique, en augmentant les besoins de main d'œuvre sur le marché du travail, peut améliorer l'employabilité d'un travailleur. C'est la notion d'employabilité moyenne, qui nécessite l'étude des conditions de productivité, de flexibilité et d'efficacité, mais aussi celle des politiques d'emploi (Finot, 2000). En effet, les politiques en faveur de l'emploi visent de manière très générale à rendre employables et employés. Le concept devient alors le support des politiques

individualisées d'emploi à destination des chômeurs, permettant de créer des programmes sur mesure, en les mobilisant sur des objectifs d'amélioration et de dynamisation personnelles. En témoigne le principe « d'activation des dépenses » (utiliser les budgets pour améliorer ou accélérer le retour à l'emploi), s'opposant à une « indemnisation passive » des chômeurs à l'instar du PARE (Plan d'aide au retour à l'emploi). Des incitations fiscales ou réglementaires à l'embauche de certaines catégories de travailleurs peuvent aussi être instaurées.

Se situant dans la même que Pihel (cité par (Bencherque, et al. 2012), l'employabilité permet au salarié de se percevoir comme un acteur voit « entrepreneur » de sa carrière professionnelle. De ce faire il devient un individu sur qui repose une grande responsabilité car il lui revient le devoir de réunir un ensemble de moyen et d'outils qui lui permettra d'évoluer sur le plan personnel et collectif. L'employabilité peut se définir comme étant une « aptitude dynamique à l'emploi c'est à dire une aptitude à être dans l'emploi à y rester, à s'adapter et à rebondir le cas échéant » Germes, (2006) cités par (Bencherque, et al. 2012). Autrement dit, l'employabilité c'est « le fait pour chaque actif de posséder les compétences dynamiques et actualisées et de faire preuve d'un comportement orienté sur le marché du travail » (Gazier, 1999, p39). Selon Saint-Germes 2006, les facteurs liés à l'employabilité sont d'une triple dimension : l'employeur, l'individu et le territoire.

Ainsi on distingue deux types d'employabilités :

- *L'employabilité initiative* : elle fait référence à l'ensemble d'éléments discriminant, de caractéristiques psychologiques valorisées que prédisposent un individu à s'adapter de façon proactive dans son travail et sa carrière et à saisir les opportunités qui s'offrent à lui. Selon Fugale & Ashforth (cité par Bencherque, & al., 2012), l'individu possède certains déterminants qui lui permet d'être employable. Ces caractéristiques sont d'une triple dimension : l'adaptabilité, l'identité professionnelle et de carrière et le capital social et humain ;
- *L'employabilité interactif* : l'employabilité peut être considérée comme un enjeu stratégique dans la mesure où elle devient une force pour l'entreprise. En effet, avec les mutations, la responsabilité de développement de l'employabilité revient à l'entreprise. Ainsi, l'entreprise promet l'employabilité contre un échange de performance de la part des

salariés de ce faire « une nouvelle relation de travail apparait fondé sur un contrat moral ne garantissant plus l'emploi à vie, mais un moyen de développement personnel permettant de garantir l'employabilité » (Fraisie & al., 2012). Par ailleurs certains auteurs pensent que la responsabilité du développement de l'employabilité est posée à la fois sur l'entreprise et le salarié.

Parlant de la satisfaction au travail, elle dépend des désirs du salarié et de ses intérêts au travail. Ainsi on distingue la satisfaction intrinsèque et la satisfaction extrinsèque. La satisfaction extrinsèque est celle qui établit un lien entre salarié et son entreprise. Ici, on s'intéresse à la stabilité de l'emploi et les conditions de travail. Et la satisfaction intrinsèque concerne le type de travail, son contenu et son rapport avec les autres dans le cadre professionnel. La satisfaction de formation a pour objectif d'assurer l'évolution de la carrière, de mobilité et de sécuriser les trajectoires personnelles. Tous ces enjeux passent par la notion de développement des compétences et d'employabilité. De ce fait, la formation apparait donc comme un moyen de développer l'employabilité du salarié Mercier (cité par Bencherque & al., 2012).

La déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur au Cameroun pour le 21^e siècle a assigné une mission principale à l'Enseignement Supérieur, outre la triple fonction de l'éducation, de formation et de recherche : contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble (UNESCO, 1998). Qui dit développement durable dit amélioration des conditions de prévention contre les risques de pauvreté et de vulnérabilité ; lutte contre les inégalités et surtout une éducation de qualité, une éducation contextualisée en rapport avec les besoins de la société dans laquelle nous évoluons et une éducation qui se préoccupe de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés. L'employabilité est devenue par conséquent un défi pour les systèmes éducatifs en général et les universités en particulier qui doivent tout mettre en jeu pour y parvenir. L'adoption du LMD, l'approche par compétence, la professionnalisation des offres de formation avec des programmes révisés et mieux adoptés aux métiers existants, le renforcement de la coopération avec le monde du travail ainsi que l'analyse et l'anticipation des besoins de la société ; tout ceci dans le but d'améliorer l'employabilité des diplômés de l'Enseignement Supérieur.

On comprend pourquoi selon l'UNESCO l'employabilité est fortement reliée à la qualité de la formation : plus l'institution est de qualité, plus elle permet aux étudiants d'acquérir des connaissances, compétences et aptitudes leur permettant de travailler et de s'épanouir dans la société.

La problématique de l'employabilité des diplômés soulevée au 21^e siècle par l'UNESCO est évidemment pertinente pour le Cameroun où le taux de chômage des jeunes s'avère très élevé. En effet, le taux de chômage chez les jeunes de 15-34 ans en milieu urbain est de 15,5% en 2010 ; de plus le taux d'informalité est resté quasiment stable entre 2005 et 2010 et se situe autour de 90,5%. Pour les jeunes de 15 à 34 ans, 92% sont dans le secteur informel, par ailleurs le sous-emploi affecte 70,6% d'actifs soit 6,3 millions d'actifs occupés, soit une baisse de 5,2% point comparativement à 2005. Les jeunes demeurent la tranche d'âge la plus touchée par ce fléau.

L'employabilité est un concept large qui couvre un certain nombre de composants tels que la capacité à accéder à un emploi, d'occuper un emploi de qualité, de le maintenir et de progresser dans son emploi.

Selon Othmane (2011), l'employabilité est répartie en trois dimensions à savoir :

- Les variables personnelles ;
- Les variables démographiques ;
- Les variables organisationnelles.

Ces derniers sont relatifs à l'effort de l'organisation qui vise à améliorer l'employabilité des diplômés via les actions telle que la formation.

L'employabilité prend en compte les indicateurs des résultats tels que « la qualité de l'emploi trouvé » ; « des indicateurs de processus » et « l'expérience professionnelle » (Martin & Bardak, 2011). Les indicateurs des résultats pouvant être regroupés en ensemble suivant : des indicateurs relatifs à la capacité d'obtenir un emploi et que ce dernier soit de qualité, des indicateurs relatifs à la capacité de conserver cet emploi et de progresser dans la carrière.

De même, pour le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP, 2005), l'employabilité est la combinaison des facteurs permettant à des individus d'obtenir un emploi, de le conserver et de progresser dans leur carrière. Cette affirmation ne se résume pas seulement aux connaissances de l'individu mais est moins explicite.

L'OIT (2016) affirme également que :

L'employabilité est l'un des principaux résultats de l'éducation et d'une formation de grande qualité, ainsi que d'une vaste gamme de politiques. Elle englobe les compétences, connaissances et qualifications qui renforcent les aptitudes des travailleurs à trouver et à conserver un emploi, progresser au niveau professionnel et s'adapter au changement, trouver un autre emploi s'ils le souhaitent ou s'ils ont été licenciés et s'intégrer plus facilement au marché du travail à différentes périodes de leur vie...

Apparemment complète, cette définition de Finot (200) fait de la personne à la fois le problème et la situation. Le problème dans la mesure ou les causes de l'employabilité de la personne sont à retrouver au niveau des facteurs sociaux et psychosociaux ; la solution parce que la personne doit changer pour que les problèmes disparaissent. C'est donc dire que l'intervention sur la question de l'employabilité doit autant porter le profil social et psychosocial d'une personne et d'une population, que sur le profil socio-économique, institutionnel et culturel d'une communauté.

Une définition plus large de l'employabilité est celle qui prend en compte les paramètres personnels mais aussi ceux relevant de la communauté (politique du plein emploi, mesures pour favoriser le développement endogène, politique d'équité d'emploi, entreprises communautaires d'insertion, etc.). Dans un tel contexte, les problèmes et les solutions peuvent provenir de la personne comme de la communauté (institutions) ou de la société. La communauté et la société en générale sont aussi des lieux ou des problèmes peuvent être envisagés et appliqués pour élever le niveau d'employabilité des diplômés. Reformulée, la définition initiale de l'employabilité devient pour Fontan (1990) une stratégie d'insertion par l'économie qui touche l'ensemble des facteurs personnels, institutionnels et culturels qui affectent les conditions sociales d'accessibilité d'une personne et d'une population au marché du travail.

Aux vues de ce qui précède, il ne semble pas exister un consensus sur la définition de l'employabilité même si ce concept renvoie fondamentalement à la capacité à être employé. C'est

dans cette optique que Hillage & Pollard (1999) mettent en évidence trois éléments fondamentaux pour définir l'employabilité :

- La capacité à obtenir un emploi initial, conditionné par le système éducatif ;
- La capacité à conserver cet emploi et à mener les transitions entre les emplois et les rôles dans l'organisation ;
- La capacité à trouver un autre emploi si nécessaire, entendue comme la capacité et la volonté des individus dans le management dans transferts d'emplois entre les organisations et en leur sein.

Il y'a en ce moment une explication et une extension de l'employabilité dichotomique initiale à savoir : une aptitude simple à l'emploi et on passe à une aptitude dynamique à l'emploi c'est-à-dire une aptitude à être dans l'emploi, à y rester, à s'adapter et à rebondir le cas échéant. La partition entre les employables et les autres n'est plus définitive et elle reste à reconsidérer de période en période imposant ainsi une adaptation dynamique et proactive aux individus. Cela renvoie à une évolution de la conception de l'emploi non plus appréhendé simplement comme un état mais bien plus comme un processus dynamique.

Le terme employabilité pour la présente recherche peut être appréhendé aussi bien au niveau organisationnel qu'au niveau individuel (Grazier, 1999 ; Finot, 2000).

- *Au niveau organisationnel*, l'employabilité est considérée comme l'ensemble des compétences et conditions de gestions des ressources humaines permettant au travailleur ou salarié de retrouver à tout moment un emploi à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise dans les délais et les conditions considérables ;
- *Au niveau individuel*, l'employabilité désigne la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché de l'emploi, de manière à se réaliser de façon durable par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi ; l'employabilité dépend donc des connaissances, des comportements et surtout des capacités qu'on a face au métier dont nous présente l'employeur.

L'employabilité est donc la capacité à maintenir ou à retrouver rapidement un emploi.

L'employabilité est la qualité de ce qui est employable, c'est-à-dire ce qui peut être employé.

L'employabilité est la capacité, l'aptitude qu'elle a à obtenir un nouveau travail, à le conserver, à progresser et à s'adapter à son travail durant sa vie professionnelle ; la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi. L'employabilité dépend des connaissances, des qualifications et des comportements qu'on a, de la façon dont on s'en sert et dont on les présente à l'employeur.

2.2.7.7. Relation entre référentialisation et professionnalisation

Pour Ardouin (2006), la relation entre la référentialisation et la professionnalisation est assez intéressante et fructueuse. Elle se situe à trois niveaux à savoir, au niveau de l'individu, au niveau du métier et au niveau de l'institution.

- *Au niveau de l'individu*, la professionnalisation est considérée comme un processus permettant d'accroître ses compétences, lui permettant de passer du statut d'amateur à celui de professionnel. C'est ce qui fait la création des référentiels de métier, de compétence et de formation « moyen de progression professionnelle, de développement de compétences » (Ardouin, 2006, p.119.). Les référentiels permettent ainsi de construire un parcours de formation dans les secteurs d'activité considéré.
- *Au niveau du métier*, la professionnalisation désigne le processus par lequel un corps de métier tend à d'organiser sur les modèles de professions établis. Ardouin (2006, p.120) reprend cette définition de Jobert (1989) pour qui « la professionnalisation est le processus faisant évoluer une catégorie de praticiens d'un statu occupationnel vers un statut professionnel ». A ce niveau, la référentialisation contribue à la professionnalisation en positionnant le métier dans la société et en contribuant ainsi à sa reconnaissance. Elle permet de comprendre que la profession en construction a besoin que les compétences soient identifiées, des savoirs et savoirs faire clairement identifiés.
- *Au niveau de l'institution*, pour Ardouin « la référentialisation donne des outils ; des instruments et plus globalement des moyens de régulation, de contrôle et d'évaluation de la profession et participe donc à la professionnalisation (Ardouin, 2006, p.119).

Tableau 11 : Les référentiels comme outils de professionnalisation

Les différents référentiels	Permettent...
Référentiel de métier	<ul style="list-style-type: none"> - Une aide au recrutement - La construction de parcours d'intégration ou de mobilité professionnelle - Des grilles d'évaluation des pratiques - Une réflexion sur l'organisation
Référentiel de compétence	<ul style="list-style-type: none"> - L'analyse des besoins de formation - La formalisation et la capitalisation d'expériences - Des grilles d'évaluation des pratiques - Le positionnement et l'évolution des salariés
Référentiel de formation	<ul style="list-style-type: none"> - La construction d'outils et méthodes pédagogiques - La lisibilité de la formation et de donner sens à celle-ci - La construction du parcours d'apprentissage - La validation des acquis

Source : Ardouin (2006, p.118)

La référentialisation contribue à la professionnalisation en ce sens qu'elle permet de repérer les métiers et des postes de travail et participe à l'agencement des fonctions entre elles. Le référentiel constitue donc un outil de dialogue et de concertation entre les différents acteurs de la formation.

En termes de compétences, le référentiel :

- Interroge directement les méthodes de formation plaide pour le dispositif de formation qui favorise qui favorise la construction des compétences parfois délicates à verbaliser ou fortement intériorisées ;
- Le référentiel de formation plaide pour une refonte des plans de formation et des outils classiques de planification et d'évaluation des effets de formations. Ces derniers doivent être basés sur l'analyse des compétences réellement acquises et mise en œuvre par les individus.

2.2.7.8. Les conséquences de l'employabilité sur la formation professionnelle

Elle a des conséquences sur la formation professionnelle car, pour la formation professionnelle, il en résulte une exigence paradoxale. Si d'un côté elle doit s'adapter aux nouvelles exigences de la société, l'objectif de la formation professionnelle initiale et continue n'est pas en dernier lieu le succès des titulaires de diplômes sur le marché du travail. Mais il faut aussi d'un autre côté

thématiser les exigences qui résultent d'une centration sur l'employabilité des individus comme fondement de la capacité concurrentielle des entreprises et de l'économie ou dans le cas de l'UE encore au-delà. Quoi qu'il en soit, la formation professionnelle doit se saisir du thème de l'employabilité, parce qu'elle doit affronter les changements dans les exigences et qu'il incombe aux qualifications professionnelles de les satisfaire. Dans ce cadre, il faut aussi prendre en compte l'accent particulier mis sur les dispositions individuelles dans le débat sur l'employabilité, qui impose un changement dans la compréhension de la notion de professionnalité. L'employabilité contribue ainsi à un changement des fondements de la formation professionnelle.

CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Selon Shadish & al. (1991), le terme « théorie » désigne :

un corps de savoirs qui organise, catégorise, décrit, prédit, explique et aide à comprendre et contrôler un sujet. Les théories le font de différentes façons, en cherchant des lois invariantes, utilisant des définitions et des axiomes pour déduire des propositions testables, et décrivant des processus causaux qui expliquent certaines relations (1991, p.30).

Dans cette optique, les théories explicatives du phénomène abordé par cette recherche portent sur la référentialisation et l'employabilité. Il s'agira principalement des modèles explicatifs de Perrenoud, Delorme, Roegiers, Pastré et Clot. Mais dans une moindre mesure aussi, des approches explicatives de la compétence, de la socio-construction et du modèle social du capital humain.

3.1. LES THEORIES EXPLICATIVES DE LA REFERENTIALISATION

La référentialisation est un processus qui :

Consiste à repérer un contexte et à construire, en fondant sur des données, un corps de référence relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qu'il désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formation momentanée de la référentialisation (Figari, 1994, p.48).

La référentialisation est considérée comme une méthode conduisant à l'élaboration d'un référentiel ayant un caractère périssable et spécifique à chaque dispositif. Cette méthode nécessite une attention particulière quant au caractère singulier du dispositif. L'évaluateur construit des instruments et sa démarche intègre la confrontation avec les acteurs du dispositif pour valider la pertinence. De ce fait, les informations retenues doivent être porteurs de sens pour le dispositif et son contexte.

Ardouin (2006), estime que la référentialisation est un processus essentiellement en relation avec les méthodes de formation ; elle permet de produire des référentiels qui sont des outils de gestion des ressources humaines à niveaux divergents. C'est : « Une lecture de la réalité, une modélisation

qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. Il s'agit alors d'une reconstruction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, découper et configurer » (Ardouin, 2006, p.100).

La référentialisation se définit à trois niveaux : d'abord, elle est une conceptualisation, ensuite, une modélisation et enfin une instrumentalisation. La conceptualisation est le processus qui permet de définir clairement le modèle théorique adopté sur le sujet ; la modélisation quant à elle est la procédure active qui permet de mettre en relief les relations stables de cause à effet ou de comparaison pouvant exister entre trois éléments essentiels à observer et à ressembler de manière interactionniste pour la confrontation des données (le contexte, les stratégies et les productions) ; enfin, l'instrument renvoie à la construction effective des outils, des instruments (Figari & Remaud, 2014).

Dans la démarche de la référentialisation, il est important « d'avoir une vision ouverte sur l'environnement et de mettre en relation les différents éléments entre eux. Un référentiel n'a en effet de sens qu'en tenant compte du contexte dans lequel il s'élabore et s'utilise », c'est-à-dire les situations professionnelles proprement dites (Ardouin, 2006, p. 110). Ainsi, un référentiel en marge des concertations et des situations professionnelles, ne peut être qu'inopérant voire dangereux pour les acteurs ». Selon cet auteur, la démarche de la référentialisation doit interroger et analyser un ensemble de domaines tels que les situations professionnelles, l'emploi et son environnement, les compétences professionnelles, les référentiels et différentiels (emploi, compétence et formation) et la validation des acquis. La démarche par référentialisation est donc un processus qui « permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par la transition d'un référentiel de métier, un référentiel de compétence pour aboutir à un référentiel de formation » (Ardouin, 2006, p. 102).

Selon la théorie de la référentialisation, la démarche de construction des instruments de formation nécessite la confrontation avec les acteurs du dispositif, démarche qui permet d'en valider la pertinence, étant donné que les informations recueillies sont porteuses de sens dans le contexte de travail. D'après ce modèle, les stratégies des différents acteurs tiennent une place de choix et doivent combiner le schéma ICP (Induit-Construit-Produit).

3.1.1. Le modèle de Perrenoud

Perrenoud (2005), pense qu'un programme professionnel devrait s'autoriser à demander à chaque discipline de rendre compte de sa contribution à l'ensemble de la formation, voir lui assigner un cahier des charges en relation avec le référentiel de compétence. Il serait donc contre toute logique, mais contre tenu de la sociologie de l'institution très difficile de mener une construction curriculaire intégrante à partir des compétences visées en fin de formation. Il est plus simple d'accumuler des contenus dans les programmes en se gardant bien de les connecter explicitement à des compétences définies. Si l'on ne peut pas rattacher le défaut de compétence d'un étudiant à ses difficultés dans les ressources cognitives qu'il dispose, on ne peut que multiplier les stages et allonger la formation pratique alors qu'une partie des problèmes sont ailleurs dans la formation théorique et la possibilité de la connecter à des situations professionnelles.

Nous observons que toute réforme induit un système de pilotage rigoureux et cohérent prenant en compte plusieurs paramètres. Déjà, lorsqu'une réforme accumule des incohérences, on peut en déduire la suite. Toute réforme à besoin des stratégies dans la mesure ou le changement peut produire des effets secondaires indésirables réels et imaginaires. Les nouveaux fondements pouvant avoir pour effet de créer des conflits ou susciter des oppositions idéologiques.

A cet effet, Perrenoud (2005) affirme :

un simple programme alignant des intitulés des disciplines et des cours est en effet moins explicite qu'un référentiel de compétences. Celui-ci en revanche, précisant les principales sources attachées à chacune devrait favoriser une mise en relation des objectifs de formation universitaire et des acquis expérimentiels et professionnels » (Perrenoud, 2005, p.13).

Idéalement, on devrait partir de la situation de travail, identifier les situations, les compétences et les ressources qu'elle mobilise avant de construire le plan de formation. Les disciplines sont installées, se légitiment et se développent sans se référer précisément aux compétences. Perrenoud identifie six handicaps pour la réussite d'un plan de formation :

- Premièrement, le fait de sous-estimer la force des adversaires car la légitimité politique n'est pas suffisante. Les professionnels et les parents estiment qu'une réforme ne devrait

pas se faire sans leur avis et sont de ce fait prêts à combattre la mise en œuvre des textes s'ils n'ont pu empêcher leur adoption ;

- Deuxièmement, c'est le fait de ne pas associer tous les acteurs au pilotage de la réforme. Il ne suffit pas seulement d'une consultation préalable car la réforme s'enlise si elle n'est pas pilotée de manière négociée dès sa genèse à son bilan final ;
- Troisièmement, c'est la rapidité avec laquelle on avance et évalue. La précipitation dans le souci de justifier le changement aux yeux de ses détracteurs conduit à l'évaluer avant qu'elle soit la chance d'être produite, compte tenu du rythme de changement des pratiques à large spectre et du temps nécessaire pour que plusieurs générations traversent un système éducatif réformé ;
- Quatrièmement, c'est le fait de négliger le pouvoir du relais. Ici, Perrenoud estime que les textes ne sont rien s'ils ne sont pas expliqués, défendus et incarnés sur le terrain par des agents de changement parmi lesquels les cadres et les chefs d'établissement sont souvent des maillons faibles fuyants les affrontements en partie, faute d'avoir été associés à la genèse, en raison de leur solitude sur le terrain et du manque de soutien de l'administration centrale. En admettant que les établissements sont des lieux où se jouent le sens des réformes, il serait important que ceux qui animent et contrôlent ces communautés éducatives soient pas délaissés à des logiques locales ;
- Cinquièmement, c'est le fait d'ignorer la réalité du travail. Une réforme est vouée à l'échec si elle ne prend pas en compte les conditions et les contraintes réelles du travail ;
- Sixièmement, c'est le fait de surestimer le niveau de qualification des professionnels. Selon Perrenoud, certaines réformes s'adressent à un corps enseignant idéalisé alors que les professeurs ont encore dans plusieurs pays, une formation pédagogique et didactique moyenne que leur maîtrise des savoirs à enseigner ne compense pas. Il est leur parfois demander le temps de la réforme un grand bond avant, un bond qui est hors de portée de la majorité, même en multipliant les actions de formation continue.

Selon l'analyse de Perrenoud (2000b), un curriculum est un programme des programmes dont le développement des compétences est au centre des préoccupations. Il n'est pas question d'une intention de l'enseignant qui se traduirait en classe, mais beaucoup plus des activités suscitées dans l'intention d'instruire les apprenants.

Dans cette démarche, l'approche curriculaire est dynamique, elle traite de l'enseignement et des apprentissages de manière générale sans que les contenus deviennent des éléments centraux du principe explicatif. Les universités explorent ces dispositifs qui rompent avec la juxtaposition d'une formation théorique et d'une formation pratique, en particulier l'apprentissage par problème. Ceci est une anachronie et n'obéit pas aux nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage requise dans le système LMD qui vise le développement des compétences en fonction des besoins du marché de l'emploi.

3.1.2. Modèle de Delorme

L'approche de Delorme (2005) est pertinente parce qu'elle permet d'envisager la refondation du système éducatif à l'effet d'améliorer la qualité de l'éducation. Cette approche suppose une transformation complexe et profonde du système éducatif ainsi que la démarche systémique et globale. Delorme, lorsqu'il parle des curricula, il fait référence aux orientations philosophiques, les choix politiques, les attentes socio-culturelles, la demande socioéconomique et définit le profil de compétences, les modèles pédagogiques, le matériel didactique, les contenus, les objectifs, les modes d'évaluation et les formations. L'existence des éléments sur cités sont nécessaires pour l'approche par référentiels.

Le curriculum prend en compte les programmes, mais aussi l'organisation de l'institution jusqu'à la gestion du temps de la journée et même de l'année ; il prend aussi en compte les problèmes de certification et enfin des relations avec l'environnement qui s'inscrit dans les politiques éducatives.

Pour appréhender la notion de construction de curriculum, il est important de faire ressortir plusieurs éléments :

- *Une entrée politique* : elle est centrée sur la question « pourquoi » ? Dans tous les pays, il y'a une charte de politique éducative, une loi d'orientation, des éléments définissant les grandes options en termes de systèmes de formation. On ne saurait donc construire un curriculum si on ne prend pas en considération ces points de vue ; ce serait risquer de travailler à côté de la réalité politique et institutionnelle. En d'autres termes, quels sont les éléments et les documents qui existent pour cette entrée par les politiques ? Et dans un certain cas, c'est une précaution à prendre pour ne pas être à côté de l'évaluation globales

du système de formation. La question que se pose Delorme (2005) est celle : de savoir si tels documents existent dans tous les pays, des documents de référence permettant aux décideurs de s'appuyer, d'essayer un certain nombre de choix qu'il faudrait faire en termes d'orientation politique ou non ?

- *Une entrée philosophique* : elle n'aborde pas la question de la formation des enseignants ou des élèves sans s'interroger sur les conceptions de l'éducation et les valeurs véhiculées. Delorme pense que les concepteurs doivent prendre en considération le sens de l'éducation ; c'est-à-dire ou cela doit nous mener donc vers ses finalités. Il se demande quelles sont les inspirations en termes de valeur, d'éthique et de choix ? Et pense que le travail sur un curriculum nécessite une entrée philosophique, nonobstant la réticence du technicien qui pourrait prétendre ne pas y trouver son compte. « Il n'y a pas d'éducation sans philosophie de l'éducation, la philosophie n'étant pas quelque chose d'abstrait, d'inutile, mais quelque chose qui est nécessairement présent dans les questions éducatives ». Même s'il n'est pas aisé pour nommer les choses en termes de philosophie ou de reconnaître que les concepteurs des réformes ne sont pas philosophe de formation ; bien que ce ne soit pas leur domaine, ils sont là pour transformer les choses sur les plans des options.
- *Une entrée économique* : Entendu par-là la faisabilité, c'est-à-dire que le curriculum que l'on pourra établir n'est pas en dehors d'un certain contexte économique. Bref le principe de réalité doit être pris en compte, même s'il n'est pas dit qu'il faille souscrire à toutes les approches économiques des bailleurs de fonds et d'un certain nombre de spécialistes de l'économie de l'éducation.

Toutefois, ne pas le prendre en considération c'est prendre le risque d'un échec s'il n'y a pas de moyens pour mettre en œuvre le curriculum. Dans ce contexte, il faudrait aussi signaler la nécessité de prendre en compte la façon plus prospective le projet de développement du pays : le curriculum peut être inscrit dans le projet de développement du pays.

- *Une entrée scientifique jugée plus importante pour Delorme* : A ce niveau Delorme se demande si la proposition des curriculums à travers les différents spécialistes ou le mode d'organisation prend en compte les données d'ordre scientifiques solidement établies ? Il

poursuit : Est-ce que les contenus véhiculés sont suffisamment référés à des savoirs savants ou à des savoirs experts si on fait référence à la santé ou à l'environnement ? Est-ce que le système éducatif plus globalement n'a pas cette responsabilité de crédibilité sur le plan scientifique ? Et, Delorme s'inquiète aussi sur certaines formations qui risqueraient de donner une éducation au rabais si finalement on y faisant n'importe quoi, si on y proposait n'importe quoi pourvu que les apprenants soient un peu ouverts au milieu et acquièrent des connaissances générales sans avoir cette attention particulière sur les critères d'ordres scientifiques. Il est donc important de prendre en compte plusieurs paramètres avant d'établir et de mettre sur pied des curricula de formation ce pour un système de formation performant.

A ce titre, Delorme insiste sur la notion de validité des programmes de formation, mais aussi dans l'organisation de l'école par rapport à ce critère scientifique. Mieux encore, il propose une perspective plus pragmatique, à savoir *entrer* dans l'élaboration d'un curriculum *par la réalité scolaire habituelle*.

Selon Delorme (2008), pour réussir dans la réforme curriculaire et orienter les efforts vers l'atteinte des objectifs, il convient de traduire les actes en stratégies suivantes :

- *Définir le cadre institutionnel et méthodologique de la réforme* : mettre en place ou reformer un dispositif institutionnel permettant d'assurer une planification cohérente de tout le processus de la réforme et définir les rôles et responsabilités des différentes structures et acteurs aux niveaux central, régional et local ;
- *Garantir la pertinence* : il s'agit ici de dégager les finalités du système éducatif dans le cadre général consensuel intégrant une vision élargie d'une éducation de qualité, d'élaborer un référentiel de compétence s'inspirant des réalités de l'environnement, valorisant également les compétences locales et les savoirs endogènes tout en s'ouvrant à l'international ;
- *Assurer le renforcement des capacités du personnel éducatif*, conception des curricula de formation ceux en fonction des besoins formellement identifiés ;
- *Assurer un suivi-évaluation des réformes curriculaires* : faire un point sur l'ensemble de la question de l'évaluation et clarifier la notion d'évaluation des acquis des apprenants et

celle de l'évaluation du processus de mise en œuvre tout en élaborant les indicateurs de qualités des différentes composantes du système éducatif et renforcer les dispositifs de suivi-évaluation de la réforme favorisant la régulation et les ajustements nécessaires et ce, dès le début de la mise en œuvre de la réforme.

- *Assurer une communication efficace à travers l'élaboration d'une stratégie de communication* mobilisant toutes la partie y compris les médias et autres canaux de communication disponible, consacrant une approche participative dans le but de favoriser l'implication de tous les acteurs tout au long du processus de la réforme (de la conception à l'évaluation).

Nous pouvons noter que les éléments favorisant la réussite d'un système éducatif de qualité au Cameroun résident dans la volonté des politiques, l'existence d'une équipe plurielle, compétence et disponible, l'existence des stratégies cohérentes, d'une planification claire et détaillée, d'une méthodologie appropriée, l'existence et la mobilité des ressources à hauteur des objectifs fixés. Le DSCE, le DSSEF, la loi d'orientation de 2001 ainsi que les textes relatifs à la mise sur pied du système LMD et la nouvelle gouvernance universitaire sont autant d'éléments qui orientent la mise en place d'un système de formation professionnelle par référentiel.

3.1.3. Modèle de Roegiers

Roegiers (2006), associe le concept de curricula à celui de l'intégration. Ce dernier est un concept très large qui peut non seulement être soumis à plusieurs regards (intégration disciplinaire, interdisciplinaire...) mais aussi peut être lu à différents niveaux.

L'intégration s'applique à différents objets à savoir : les acquis, les modalités de formation, les modèles pédagogiques, les formateurs, les disciplines et les apprenants eux-mêmes. Ces objets sont autant des composantes curriculaires qui traduisent les intentions pédagogiques de l'action d'éducation ou de formation.

Roegiers (2000, p.105) affirme : le curriculum intégrateur est « un curriculum guidé par la préoccupation d'intégration dans les apprentissages : donner du sens à ceux-ci, notamment en précisant les types de situations dans lesquelles l'apprenant va devoir mobiliser les acquis ».

Il prend en compte d'après Roegiers, l'ensemble des dimensions visant à permettre à l'apprenant de tisser une diversité de liens avec ses acquis permettant une mobilisation effective de ceux-ci. Le curriculum d'intégration n'existe pas dans l'absolu. Il traduit essentiellement un degré de préoccupation d'intégration. « Un curriculum consiste en un plan d'actions. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système de formation ».

3.1.4. Le modèle théorique du « dispositif éducatif » et de la référentialisation comme outils objectivant l'évaluation (Figari, 1995)

Figari (1995), utilise l'expression « dispositif éducatif » pour désigner les objets d'évaluation sur lesquels l'éducateur-évaluateur porte son attention : ce sont toutes les structures permanentes ou occasionnelles organisées pour jouer un rôle dans l'acquisition des compétences et des qualifications visées par les systèmes de formation. Les dispositifs étudiés se situent à un niveau intermédiaire entre des macrosystèmes (tel le système éducatif lui-même) et des microstructures (classes ou groupes). Il s'agit d' : « appréhender des constructions élaborées autour de contenus (curricula, cycles de formation), de compétences (délivrance de qualifications) et de tâches (profils professionnels) » (p.24).

Pour cet auteur, le dispositif éducatif désigne non seulement le cadre d'une activité de formation mais aussi le « construit collectif » faisant l'objet d'un projet d'apprentissage ou d'une opération d'évaluation. Il marque l'intentionnalité éducative de l'organisation du système mis en œuvre, son insertion et sa dépendance du contexte ainsi qu'une certaine technicité au bénéfice d'une recherche d'efficacité et par là même incluant un souci d'évaluation. En ce sens la demande d'évaluation semble donc inscrite au cœur même des dispositifs. Quelle réponse y apporter ?

Trois dimensions indissociables, en étroite relation, s'articulent et permettent d'expliquer et de réaliser l'évaluation : la composante « induite » ; « le construit », objet privilégié de toute régulation et enfin « le produit », particulièrement accessible aux évaluations-bilans et correspondant aux productions et effets du dispositif. D'après Figari, le fonctionnement entre ces trois dimensions est itératif. Leur explication pour chaque dispositif permet de disposer d'un

modèle de fonctionnement pour l'élaboration d'un référentiel spécifique à ce dispositif : ce sont là les principes de l'opération de « référentialisation » proposées par G. Figari.

Pour lui, la « référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations » (p.48). Il s'agit d'une « méthode de délimitation d'un ensemble de référents », et elle se distingue en cela du référentiel qui désigne quant à lui, « un produit fini ».

Un triple statut est accordé à cette opération de référentialisation :

- *Opératoire*, il s'agit de construire un instrument permettant d'observer le projet ;
- *Méthodologique*, pour traiter à la fois la structure (principe d'organisation) et la fonction du dispositif (rôle joué dans l'environnement) ; la méthode devient source de questionnements permanents pour une évaluation dynamique du dispositif ;
- Scientifique, enfin, permettant de fournir un corps d'hypothèses pour l'explication des résultats observés et un principe qui rende compte de l'existence d'une unité de sens.

Pour l'auteur il faut éviter de donner au référentiel un caractère figé, définitif et nominatif. Mais aussi ne pas en faire un outil généralisable. Ce qui importe, c'est la démarche qui conduit à cet outil spécifique, guide pour l'évolution du dispositif, et la compréhension de ses déterminants et du jeu des acteurs concernés. La référentialisation doit être appréhendé comme une méthode conduisant à l'élaboration d'un référentiel au caractère éphémère et spécifique à chaque dispositif, nécessitant une attention particulière au caractère singulier du dispositif. Les référentiels construits ne sont que des outils provisoires pour la compréhension du dispositif évalué et en quelque sorte des étayages qui n'ont pas d'existence autonome, ni durable. Ainsi pour Dauvisis & Figari (1995) qui en réalise une lecture critique de l'ouvrage *Évaluer : quel référentiel ?*, l'auteur répond-il à la question posée par le titre en actualisant et en instrumentant dans une approche méthodologique « l'évaluation répondante » de Stake ?

L'évaluateur qui la met en place construit ses instruments et sa démarche en confrontation avec les acteurs du dispositif qui en valide la pertinence : ce qui importe c'est que les informations retenues et les résultats soient porteurs de sens pour le dispositif et son contexte. La visée régulatrice de

l'évaluation des dispositifs est ici la clé de compréhension d'une telle approche privilégiant le caractère singulier des situations éducatives.

Son approche de la référentialisation rejoint et développe sur le plan méthodologique certaines réflexions bien connues de J. Ardoino. Dans celle-ci, la « référentialisation » fait écho à la « multiréférentialité » mais s'en distingue. Ainsi sont convoqués dans une dispute à caractère académique : réfèrent, référé, référence, référenciation, référentiel, valeur référentielle, ... ils se confrontent, jouent les uns avec les autres, s'entrechoquent, se précisent au sein d'un univers philosophique et linguistique dont la richesse et complexité conduisent à un certain hermétisme, seulement accessible aux initiés.

Pour lui donc, la référentialisation se justifie par le fait qu'aucune pratique d'évaluation d'un dispositif éducatif n'est lisible que relativement à une combinaison de référents évoqués par ses partenaires, chacun ne pouvant en laisser voir qu'un élément partiel. La référentialisation d'un objet à évaluer devrait donc à la fois interpeller l'étudiant, remettre en question les certitudes du praticien, et suggérer au chercheur de se situer par rapport à une prise de position méthodologique qui semble questionner bon nombre des opérations d'évaluation et leurs résultats.

3.2. L'APPROCHE PAR COMPETENCE

L'APC est née de la critique de l'école et de la pression du monde de l'entreprise sur l'école pour critiquer la distance entre le savoir et le savoir agir. En d'autres termes, les chercheurs en pédagogie et monde du travail montre une convergence de vue pour soutenir l'APC (Berger, 2009).

Le concept de compétence est intéressant, car développé en parallèle dans plusieurs champs d'étude. Pour l'illustrer, on peut évoquer l'usage de compétence en linguistique, de compétence et compétitivité en entreprise, de compétence et qualification en sociologie du travail, de compétence (tâche) et activité en ergonomie, expert (sujet compétent) et notice en psychologie cognitive, conscience pratique (acteur social compétent) et conscience discursive en sociologie, de compétence et savoir en didactique etc. Jonnaert présente plusieurs définitions du concept de compétence issues de différents domaines pour montrer le cheminement qu'il empreinte avant d'être utilisé en éducation.

Cette approche pédagogique s'est avant tout construite autour de l'objectif de la résolution du problème cuisant de l'échec scolaire. Elle a commencé à s'appliquer dans l'enseignement technique professionnel pour envahir le système entier tout en restant un point de rencontre entre deux logiques différentes. Une rationnelle où l'action est appliquée au savoir et le savoir est émancipateur et une pragmatique où l'action est à l'origine du savoir et rend possible l'émancipation. L'APC se réclame essentiellement de la théorie socioconstructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant. En s'interrogeant sur les finalités de la formation, l'APC soulève le problème de la méthodologie : les contenus à apprendre priment sur les contenus à enseigner.

En effet, l'approche par compétence est ce type d'approche, une approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences et non les savoirs disciplinaires comme principe organisateur du curriculum de formation. Liée à une insatisfaction envers les formations professionnelles universitaires trop exclusivement axées sur l'assimilation des connaissances générales et trop éloignées des contextes de pratique changeants et de multiples défis de cette pratique, elle s'est en Amérique du Nord répandue et formalisée sous la poussée conjointe des employeurs soucieux d'obtenir de l'Université des professionnels compétents et capables (O'Reilly et al., 1999) des spécialistes du curriculum et des agences d'évaluation et d'accréditation des écoles de formation, ces derniers voyant dans l'approche par compétence un outil valable de rationalisation curriculaire, la base d'un contrat discuté et éventuellement passé entre l'insistance d'accréditation et l'école de formation, et la référence convenue pour l'évaluation des programmes effectivement développés et dispensés.

Tout curriculum de formation professionnel doit établir un rapport à une pratique sociale. Rey (1998, p.14), soutient que « parce qu'une compétence renvoie toujours à une tâche, c'est-à-dire une action fonctionnelle et finalisée, son importance dans un curriculum permet de réduire le risque de passage à la théorie et par suite la perte de certains aspects de la pratique ». La mise en forme d'un programme de formation professionnelle exigeant que celle-ci soit décomposée, objective, théorique et mise en discours à distance, en somme qu'elle donne lieu à des savoirs professionnels. Rey (1998, p.23) pense que : « l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle

est une réaction contre l'excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée ».

L'approche par compétence a été critiquée d'être intrinsèquement béhavioriste et par là, réductrice (Boutin & Julien, 2000). Aussi, certains ont vu en elle un instrument de soumission de l'université aux dictats, des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies et non un élément de facilitant l'innovation et la mise en cause des orthodoxies professionnelles. On lui reproche également de s'appuyer sur une métaphore contestable du contrôle et de la performativité par l'analyse rationnelle des situations découpées en problèmes éventuellement gérables (Fenwick, Parsons, 1998). Elle contribuerait ainsi au renforcement du pouvoir des professionnels dans le cadre de la définition de l'expérience humaine et de ses dimensions essentielles.

Barnet (1994), distingue la capacité de définir une situation problématique et la capacité d'identifier les habiletés appropriées à l'action efficace. Pour lui, la contribution de l'enseignement supérieur doit d'abord être dans le développement des capacités à définir des situation complexes : elle ne doit pas se centrer prioritairement sur un répertoire d'habileté et de compétences circonscrites.

Pour Rey (1998), on distingue des compétences élémentaires et une compétence de second niveau ; cette dernière étant la capacité de choisir parmi les compétences élémentaires, de les combiner et de les modifier pour répondre à une situation qui peut être inédite et sur laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique. Pour cet auteur, s'il est possible de construire des situations d'apprentissage pertinentes et relativement efficace pour les compétences élémentaires, il n'est pas certain que l'on puisse dans un programme de formation professionnelle faire apprendre des compétences de second niveau qui, est une forma de rapport avec le monde, l'exercice effectif d'une pratique professionnelle étant indispensable pour son acquisition. Ces critiques illustrent l'existence d'un débat au sein même des formations professionnelles universitaires. Elles manifestent aussi la grande place qu'occupe en ce jour la problématique des compétences dans ces champs.

Si l'approche par compétence a parfois donné lieu à des découpages inutilement fins et trop abstraits de compétences, de capacités et d'habiletés, elle est souple et compatible avec des

perspectives larges et ouvertes de la pratique professionnelle. S'il est certain qu'elle met au cœur des programmes de formation professionnelle et ce sens qu'elle force les partenaires de la formation à se centrer sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que la formation doit transmettre ; en fait, tout dépend de la conception de la pratique professionnelle et de la formation à cette pratique véhiculée par l'école de formation et par les partenaires sociaux engagés dans la définition des compétences et des standards de formation.

Cette approche s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences relatives à des domaines généraux de formation. C'est ainsi que pour certains spécialistes de l'éducation, la mise en œuvre de l'approche par compétence revient à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectif qui gardent encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques et sont évalués comme des objectifs spécifiques. Pour d'autres, l'approches par compétences est synonyme de développement de « compétences de vie », orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement et de préserver la santé. Pour d'autres encore ; l'APC consiste à rendre les apprentissages concrets et opérationnels orientés vers l'insertion des diplômés dans la société et dans la vie de tous les jours. Pour d'autres enfin c'est adapter l'APC est synonyme de rendre les rendre les apprentissages plus actifs. Dans cette vision, l'accent est essentiellement mis sur le développent des situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agit dès lors de « mettre l'élève au centre des apprentissages » au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages avec les contenus qui vont plus loin que les savoirs et savoir-faire ou le savoir-agir en situation est valorisée. (Roegiers, 2008).

Roegiers (2008), assimile l'APC à la pédagogie de l'intégration des acquis pour laquelle le processus d'enseignement-apprentissage se déroule en deux phases bien distinctes à savoir : les apprentissages ponctuels (ressources) et l'intégration ou l'apprenant apprend à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes. Cette variante met l'accent sur les compétences de base ou compétences terminales qui décrivent le profil de sortie visé à chaque à chaque niveau d'enseignement en vue de l'insertion socio-économique ou de la poursuite des études. A cet égard, les référentiels de métiers, compétence et de formation sont indispensables ; d'où l'avantage de

contextualiser puisque chaque système éducatif définit des référentiels en adéquation avec son contexte, ses valeurs et défis sur les plans aussi bien local, régional qu'international.

Il est question à ce niveau de comprendre trois problématiques liées à l'opérationnalisation d'une démarche systématique dans l'approche par compétence.

- La première concerne la conception des programmes : A savoir comment donner une certaine visibilité ou parcours d'apprentissage du programme ? Plus précisément comment rendre visible la progression attendue des étudiants tout au long du programme. Selon Le Boterf (2005), cette visibilité motive les étudiants et donne un sens aux efforts fournis dans le cadre de leur formation ;
- La seconde concerne davantage l'accès aux activités et outils pouvant aider les étudiants à prendre une distance critique par rapport à leurs apprentissages. Comment offrir à l'étudiant un outil favorisant sa réflexion sur le développement de ses compétences ?
- La dernière est plus axée sur l'évaluation des compétences. En effet, une fois les compétences définies et rendues visibles, comment les évaluer ?

En réponse à ces questions, certains outils pouvant aider à la fois les établissements, le personnel et les étudiants incluent de manière non intégrée, l'élaboration d'un référentiel de compétence et d'un portfolio et d'un formulaire d'évaluation des compétences (AIPU, 2012).

D'après Le Boterf (1998), cité par Emtcheu (2009), l'APC a pour principes :

- De déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations ;
- D'intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée ; juxtaposée cloisonnée, question de passer d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré. Il s'agit à ce niveau de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la résolution d'un problème ou pour la préparation d'un projet qui feront percevoir l'utilité des apprentissages ;
- De rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'apprenant, car il est important de s'interroger sur ce que

l'apprenant sait, ce qu'il sait faire et surtout sur des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son savoir ;

- A évaluer de façon explicite et selon les tâches complexes c'est à dire sur la base de la résolution de situation- problèmes et non sur la base d'items isolés.

Nous révélons ici l'importance dans le développement des compétences. En considérant que la compétence est une action mobilisatrice de ressources diverses, l'APC se présente comme un apprentissage par l'expérience. Dans cette perspective, elle est souvent associée à des traditions pédagogiques à l'instar de la formation par l'action, la mise en situation, la contextualisation, la formation sur le terrain, les simulations réalistes (Jonnaert, 2002). Toutefois, il convient de noter avec Guillemette & Gauthier (2006) que l'APC ne saurait se limiter à un "Learning by doing".

Delorme (2008), pense que l'APC repose sur une conception de la place des étudiants dans leur propre apprentissage ; c'est-à-dire la reconnaissance et la valorisation du rôle de l'étudiant dans le processus de l'apprentissage afin de lui faire apprendre et acquérir ce qui a du sens pour lui. L'objectif étant de mettre en terme aux décrochages et au chômage. A cet effet, l'APC devrait :

- Favoriser auprès des apprenants le sens de créativité et des initiatives, sources de production originales en développant les compétences des acteurs intermédiaires ;
- Prendre appui sur les établissements et leur environnement pour favoriser les expérimentations à ce niveau (projets professionnels de l'étudiant, généralisé avec le système LMD) ;
- Utiliser les nouvelles technologies de plus en plus accessibles pour faciliter les échanges et créer les stimulations entre les équipes (campus numérique, et les bases de données peuvent de nos jours être des leviers de la mutualisation des ressources) ;
- Être articuler avec l'environnement et le projet culturel, social et économique, l'implication de la société civile, mais aussi des représentants du monde du travail permettent de mieux traiter l'orientation des étudiants ainsi que leur entrée dans la vie active.

L'approche par compétence est considérée à ce niveau comme une meilleure préparation à la vie, des apprentissages plus actifs et plus durables, des programmes académiques moins chargés, des

objectifs clairement définis. En adoptant une pédagogie par construction des savoirs et acquisition de compétences, l'école pourrait réduire le volume des savoirs morts au profit des savoirs vivants (Deneyer et al. 2004).

De toutes ces démarches, celle de Perrenoud (1998) nous semble pertinente dans le cadre de notre travail ; il nous fait remarquer qu'une approche par compétence (APC) appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation. Une telle approche précise la place des savoirs, savants ou non dans l'action : lesquels savoirs constituent des ressources, souvent déterminants pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase de situation. C'est l'une des réponses à la question suivante : la construction d'un référentiel de compétence peut-elle contribuer à l'employabilité dans le système de formation professionnel camerounais.

Perrenoud déplore le fait que certains cursus universitaires misent tout sur l'accumulation des savoirs, ne sacrifiant pas une heure d'entraînement de leur mobilisation ; la priorité étant donnée aux contenus disciplinaires même dans les formations dites professionnelles comme celle des ingénieurs, techniciens supérieurs et enseignants. La problématique des compétences joue un rôle mineur dans la construction des programmes de formation. Pour lui, apprendre à mobiliser des connaissances et habiletés acquises est *un enjeu de la formation initiale*, auquel il faut qu'une partie du temps des études supérieures soit dédiée.

Il convient de préciser que les programmes par APC diffèrent d'un pays à un autre parce qu'ils doivent être en adéquation avec l'environnement et les objectifs fixés, et parfois même d'une institution à une autre et même d'un niveau à un autre qui peut être du primaire, du secondaire et du supérieur ceux en fonction de leurs objectifs et du plan de développement du pays chacun à son niveau :

- Au Mali, il est fait de la pédagogie convergente et il est donc question des compétences transversales et des compétences de vie ;
- Au Gabon en revanche, les outils conceptuels suivants sont en jeu pour préciser ce qu'est l'APC (compétences de base, objectif intermédiaire, d'intégration, objectif terminal d'intégration, situation problème et situation d'intégration) ;

- Et au Cameroun, on parle de pédagogie de l'intégration et l'APC apparait comme un contenu secondaire greffé à un contenu principal, la NAP (Nouvelle Approche Pédagogique).

L'APC est considérée ici comme un outil de Co-construction des programmes de formation supérieure ; lesquels devraient être revus périodiquement et validés pour une période donnée, vu les mutations constantes qui caractérisent l'environnement des métiers et dans lequel l'étudiant évolue et les besoins de la société à laquelle il appartient. Il va de soi qu'une telle approche nécessite un système dynamique ou les programmes de formation s'inspirent des réalités du milieu, valorisant les compétences locales et les savoirs endogènes tout en s'ouvrant au monde extérieur. L'APC établit donc un lien entre la culture scolaire et les pratiques sociales dit Perrenoud (cité par Bosman, Gérard & Roegiers, 2000) ; et c'est à travers le référentiel de compétence qui est un outil de dialogue, vecteur de la transparence avec les parties prenantes : milieu socioprofessionnel, milieu de formation, enseignants et étudiants. C'est précisément le fondement de la professionnalisation des enseignements et de ce fait l'APC est au cœur du système LMD d'où le concept de curriculum APC dans la formation professionnelle.

Le MINESUP nous propose plusieurs motivations et des rôles qui nécessitent l'APC dans l'enseignement supérieur :

- Donner un sens aux enseignements par l'établissement d'une correspondance enseignement- compétences ;
- Accroître la motivation des étudiants ;
- Placer l'étudiant et la mobilisation de ses acquis au centre du dispositif de formation ;
- Donner du sens au travail des enseignants et des étudiants ;
- Faciliter la mobilisation des étudiants ;
- Promouvoir l'égalité des chances dans la « société des connaissances » ;
- Faciliter les comparaisons entre les formations et les dispositifs de formation ;
- Faciliter et promouvoir la gestion de la formation tout au long de la vie ;
- Aider les étudiants dans leur orientation et leur choix ;
- Appliquer les textes sous régionaux, régionaux et nationaux ;
- Contribuer à l'intégration sous régional et régional ;

- Se conformer aux référentiels d'habilitation/ accréditation des formations ;
- Améliorer l'employabilité des diplômés grâce au lien établi entre les formations et l'insertion professionnelle ;
- Participer à une mise en œuvre d'une démarche de qualité ;
- Expliciter à l'intention des étudiants le contrat didactique et favoriser leur autonomie et leur réussite ;
- Pour les écoles d'ingénieurs, afficher précisément les perspectives métiers permettant l'établissement d'un référentiel de métier commun à toutes ces écoles et identifier un noyau partagé de compétence ;
- Faciliter la conception des cursus et des programmes ainsi que leurs réformes clarifiant les priorités ;
- Influencer les méthodes et pratiques pédagogiques, notamment par la recherche d'une meilleure évaluation des acquis et le décroisement des disciplines,
- Renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et la société ;
- Assurer une meilleure lisibilité des formations pour les employés.

Nous pouvons dire que l'APC est une réforme ambitieuse, la plus comme qu'a connu le système éducatif jusqu' à nos jours. L'APC est un outil très lourd et coûteux à mettre en œuvre nonobstant ses nombreux avantages : Analyse de ce fait un métier identifiable, identifie les compétences nécessaires pour l'exercice du métier, la traduction en programme de formation nécessaire à l'acquisition de ces compétences et définition des critères permettant de vérifier le diplôme. « En effet, l'approche par compétence est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences et non les savoirs disciplinaires comme principe organisateur du curriculum de formation » (Bourdoncle & Lessard, 2002, p.134).

Cometes (2007) s'inspirant de la tradition canadienne propose à cet effet une méthodologie de l'APC dans l'enseignement supérieur au Cameroun en quatre étapes :

- Analyser les situations de travail (cartographie des métiers) puis validation par le milieu professionnel ;

- Diagnostic des compétences et des capacités finales pour exercer les différentes situations de travail puis la validation par le milieu professionnel ;
- Structuration et organisation du dispositif de formation permettant d'acquérir les compétences requises puis validation par le secteur professionnel ;
- Reconnaissance par le système académique du programme de formation pour valider les diplômes correspondants.

L'APC nécessite un changement de paradigme et par conséquent un changement dans une mentalité personnelle de l'enseignant responsable de la conception de la mise en œuvre des programmes de formation. Lesquelles formations devraient être organisées en vue des résultats souhaités nonobstant la massification de la population estudiantine. Si l'APC reste une *demi-réforme* qui ne renonce à rien et ne contraint personne, si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier, sous couvert sans savoirs, il est peu probable qu'elle atteigne ses objectifs (Perrenoud, 2000b).

(Bourdoncle & Lessard, 2002, affirment : « En effet, l'approche par compétence est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences et non les savoirs disciplinaires comme principe organisateur du curriculum de formation » (p.134).

L'APC rime donc avec la professionnalisation des enseignements, concept qui nourrit les débats actuels et mérite une attention particulière dans la présente recherche.

3.3. L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

L'éducation est un problème d'apprentissage. Le système LMD s'inscrit dans la perspective du socioconstructivisme, terme qu'il impose de définir pour mieux comprendre la gestion des référentiels de formation dans la planification des systèmes de formation professionnelles à l'université.

Développé par Lev Vygotsky en 1934, l'approche socioconstructiviste dérive du constructivisme piagétien (1923), qui soutient que la connaissance ne se transmet pas à l'individu, mais qu'elle se

construit activement en chacun et par chacun via les interactions avec l'univers matériel, humain et symbolique (Piaget, 1937 ; Vygotsky, 1934 ; Meirieu, 1987).

L'approche socioconstructivisme est aussi appelée sociocognitive par rapport au constructivisme et met *l'accent* sur la *coopération sociale* en introduisant une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de Co-élaboration (Vygotsky, 1985). L'apprentissage est considéré comme un résultat des activités sociocognitives liées entre échanges didactiques entre enseignants-élèves et élèves-élèves.

Bruner (1987), développe un modèle d'échange des apprentissages, apprendre pour lui c'est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns les autres » il développe deux grandes idées à savoir : la culture donnée forme l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolement. En d'autres termes, il entrevoit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage et le principe de sa théorie repose sur l'apprentissage par la découverte et l'exploitation ainsi que l'action chez l'apprenant.

Jonnaert (2000), s'inscrit dans la même optique car pose la question de l'arrimage du concept de compétence avec un approche socioconstructiviste des connaissances. Il pense que les connaissances, tout comme les compétences, se développent en contexte, plus précisément dans celui des situations éducatives variées à l'intérieur desquels les sujets réalisent des projets d'apprentissage. Pour lui, il ne s'agit pas d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais de définir les situations éducatives à l'intérieur desquelles les étudiants peuvent construire des connaissances et développer des compétences, c'est dire des capacités à mobiliser une variété de ressources pour réaliser un projet. Il s'agit pour l'enseignant de travailler avec l'étudiant à la construction des compétences afin de réguler efficacement l'action et parvenir à des buts. Il affirme de même que les connaissances du sujet apprenant dans une perspective socioconstructiviste ont des caractéristiques suivantes : elles sont construites et non transmissibles ; elles résultent d'une pratique flexible et ne sont pas admises comme telles sans remises en cause ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles s'établissent à des contextes et des situations éducatives qui éventuellement doivent être liées aux pratiques sociales bien établies. En somme, le socioconstructivisme milite pour une Co-construction des compétences et des connaissances en contexte plutôt que la transmission des savoirs désincarnés (Jonnaert, 2002).

En réalité, il ressort de cette approche que l'apprenant doit d'abord être l'artisan dans la construction de sa connaissance et l'objet qu'il traite est sa connaissance ; ensuite, il se met en activité réflexive, interagissant avec ses pairs, son enseignant, sa communauté d'apprentissage et enfin, l'apprenant doit se référer à l'environnement matériel et symbolique de son milieu d'apprentissage, à l'instar des programmes universitaires qui inspirent les situations pédagogiques, le matériel utilisé par l'enseignant,... Il incombe donc à chaque apprenant de construire ses propres connaissances, savoir-faire, attitudes et valeurs mais ceux toujours dans un contexte socialisé. Particulièrement appropriés à cet égard, on trouve le processus de communication se produisant dans la situation où il y'a eu au moins deux personnes essayant de résoudre un problème ; d'où le socioconstructivisme qui porte une attention particulière au contexte éducationnel, culturel et social dans le processus cognitif (Bruner, 1990, 1996).

En privilégiant la méthode active et participative, cette approche prend en compte la motivation, des besoins et des attentes des étudiants. Elle nécessite une définition stratégique par lesquelles les apprenants sont appelés à chercher, créer, communiquer, s'informer et produire. Elle favorise la construction des compétences des étudiants ; l'accent étant mis davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement. L'enseignant n'est plus le magister, l'unique détenteur du savoir mais plutôt un facilitateur qui aide les étudiants à construire leurs connaissances. Il les accompagne afin de leurs permettre de s'approprier leur projet (Deaudelin & al. 2005 ; Tardif, 1996 ; cité par El Mhouti, 2012).

En somme le socioconstructivisme peut donc être appréhendé comme une approche selon laquelle l'acquisition des connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Comme nous pouvons l'observer dans la figure ci-dessous, il introduit une dimension supplémentaire dans la construction des savoirs.

Le socioconstructivisme est le cadre théorique général de l'APC et partant du système LMD, l'étudiant étant le maître de sa propre formation, de la construction de ses compétences, à travers les expériences qu'il veut développer dans son environnement mais aussi à partir celles qu'il a déjà vécues. Ce courant épistémologique privilégie les approches qui insistent davantage sur des dimensions sociales dans l'acquisition des compétences, l'apprentissage coopérative par projet et remet en question les modèles psychologiques du développement cognitif centrés sur les

mécanismes individuels. Elle prépare les apprenants au monde professionnel actuel d'autant plus qu'elle repose sur un travail en équipe. Elle vise moins l'accumulation des savoirs que la maîtrise pour la pratique ; c'est-à-dire pour la réalisation des projets.

Les tenants de l'APC placent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement un doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme de formation présenté à partir des domaines d'activités balisés à l'avance. L'apprenant est responsable de ses apprentissages et l lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur.

Cette approche préconise la centration sur l'apprenant plutôt que sur la matière ou la discipline. Elle s'inspire entre autres de la psychologie humaniste donc Rogers a été l'un des principaux investigateurs et qui exerce aujourd'hui son influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales et humaines en général. Dans cette pratique pédagogique, les apprenants regroupés par équipe travaillent ensemble à résoudre un problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. La tâche de l'équipe est de résoudre un processus non linéaire. Il satisfait à plusieurs conditions : il est nouveau pour l'apprenant, il possède un contexte pour l'inscrire dans la réalité et peut même être authentique (on peut se baser sur des sujets d'actualité). Il doit surtout être ouvert ; à savoir qu'au départ aucune solution n'est explicitée, c'est aux apprenants ou à l'équipe enseignante de les guider, de construire une démarche, les différentes étapes.

Dans la pédagogie classique, nombreux sont les étudiants qui, suivent le cours et ont peu d'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Ils n'ont pas toujours une utilisation appropriée de leurs connaissances. En revanche, dans l'APC, l'apprentissage est beaucoup plus centré sur la pratique. Les étudiants sont engagés à trouver des solutions à des problème de la vie sociale. Ils sont ainsi plus préparés et plus aptes à confronter des problèmes dans leur future vie professionnelle. Dans la plupart des cas, l'APC demande de faire le tri des objectifs d'apprentissage : ce type d'apprentissage demande plus de temps aux étudiants pour arriver à leurs fins ; ce qui limite la quantité de notions vues lors de la formation.

3.4. LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN

Il a été développé par deux économistes de l'école de Chicago Shultz et Becker et est au centre des études menées par Lucas (prix Nobel en 1995) le capital humain désigne l'ensemble des capacités apprises par les individus et accroissent leur efficacité productive.

L'idée principale de la théorie du capital humain est de considérer que du point de vue de l'apprenant, l'éducation est un investissement ; La valeur de celui-ci dépend directement du coût monétaire de l'éducation et des gains futur anticipés procurés par l'information. Celle-ci représente un investissement important si la valeur actualisée nette des coûts et des avantages est positive. En effet, l'éducation ou la formation augment la productivité de l'individu et par conséquent sa capacité et son revenu via son salaire. L'investissement en capital humain est également un avantage pour la société car une population bien formée favorise le développement de la société. Cela dit, l'éducation procure aussi des gains sociaux supérieurs aux gains privés. Cette externalité positive justifie pour certains l'intention de l'Etat sinon l'économie du moins dans la prise en charge du système éducatif. Ce dernier peut par conséquent récupérer le fruit de l'investissement qu'elle constitue.

La thèse de la théorie du Capital humain se base sur l'hypothèse selon laquelle les individus peuvent améliorer leur productivité par des acte volontaire d'investissement dans l'éducation et la santé ou en migrant. Les écarts de rémunération traduisent souvent le fait que les apprenants ne sont pas toujours disposés à faire le même investissement en formation ou même, parfois les formations reculent ne sont pas en adéquation avec l'entonnement socioéconomique dans lequel l'apprenant évolue.

Bien que les investissements du capital humain comprennent les investissements en santé, en nutrition et en éducation, ce dernier point retient beaucoup plus l'attention des économistes pour deux raisons principales : la première est que l'éducation est censée avoir un effet de contrôle sur les composantes nutrition et santé ; la seconde est que l'éducation semble être plus facilement évaluable en termes de croissance économique.

Cette théorie tente de démontrer est que le fait d'investir dans le capital humain par une bonne formation procure des bénéfices sociaux, des bénéfices économiques que sont les gains de

productivité individuelle et par conséquent, l'amélioration des conditions de vie en termes d'employabilité car lorsque qu'un individu est bien formé ou alors former en fonction des métiers existants dans son environnement socioéconomique le risque de chômage est minime. C'est pourquoi cette théorie suggère de considérer l'éducation ou la formation comme un investissement qui augmente le stock du capital humain car permettra d'accumuler des compétences et du savoir-faire, capital humain qui va à son tour améliorer la productivité individuelle des personnes. C'est donc le niveau du stock du capital humain accumulé par l'éducation ou la formation qui détermine la productivité du travail d'où l'importance de proposer des formations en adéquation avec l'environnement dans lequel l'apprenant évolue.

Chaque individu est en effet propriétaire d'un certain nombre de compétences acquises qu'il valorise sur la marche du travail.

3.5. LES THÉORIES DE L'ACTIVITÉ ENTRE TRAVAIL ET FORMATION

Pour Merchiers & Troussier (1988), le travail est largement dépendant de l'histoire sociotechnique qui a façonné son environnement, de l'état des rapports sociaux et, de plus en plus, des contraintes économiques qui pèsent directement sur le poste de travail. En outre, il convient de connaître les itinéraires personnels des travailleurs qui expliquent, pour partie, leurs manières de travailler.

L'analyse du travail vise à rendre compte de la réalité du travail en prenant en compte l'interaction tâche - sujet - activité. Cette analyse s'articule en cinq étapes : définition des objectifs, analyse de la demande, adhésion des acteurs concernés, recueil des données et leur traitement et les conclusions de l'analyse (Lancry, 2016).

Elle se justifie et se heurte par ailleurs au fait que les situations de travail sont extraordinairement variées et nécessitent, pour les comprendre, de situer soigneusement le travail dans son contexte. Dans certains cas, le contenu du travail fait l'objet d'une description se voulant exhaustive en vue de la mise au point d'instruments classants ou référants.

Dans le cadre cette thèse de doctorat nous présenterons les deux principaux courants explicatifs qui rendent comptent de ces rapports entre activité de travail et formation professionnelle : le

courant de la didactique professionnelle, encore appelé théorie de l'activité, et le courant de la clinique de l'activité.

3.5.1. Le courant de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle est le nom donné par Pastré (1992) à la théorie de l'activité. Selon elle, toute activité de formation doit s'appuyer sur l'analyse du travail. En effet ; selon Pastré (1992, 2002, 2004) « la didactique professionnelle est l'analyse du travail en vue de la formation » des compétences professionnelles. Elle s'est développée à partir de l'articulation d'un champ de pratique (l'enseignement professionnel et la formation professionnelle continue), de la psychologie du développement (conceptualisation dans l'action) ; de l'ergonomie cognitive et de la didactique des disciplines.

La didactique professionnelle se situe au niveau du croisement de l'activité proposé par l'ergonomie cognitive du courant piagétien. Pour ce courant, l'analyse du travail est perçue comme un mode de construction des situations de formation en tenant compte des situations de travail, et l'utilisation de ces situations comme support de formation des compétences. Pour ce courant Champy-Remoussenard (2005), montre que, les concepts de situation, et de couplage situation-activité sont centraux. Par ailleurs ce courant prend en compte les schèmes qu'il définit comme étant une organisation invariante de l'activité. Le concept de schème désigne une « forme d'organisation de l'activité ». Il s'agit d'une « organisation invariante de l'activité » qui « permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » Samurçay & Vergnaud (cités par Champy-Remoussenard, 2005, p.21). Il est donc central dans la construction des compétences. En bref, les auteurs prennent au moins trois éléments centraux dans la didactique professionnelle qui sont : la situation, le lien situation-activité, et la question du schème. La démarche utilisée dans ce courant est le débriefing où s'opère la conceptualisation de l'action. Car selon Pastre (cité par Champy-Remoussenard, 2005), c'est grâce au repérage des relations que le sujet peut transformer ce qu'il avait déjà appréhender comme une suite d'épisodes en une histoire intelligible.

La didactique professionnelle a pour but « d'utiliser l'analyse pour construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles » (Pastré, 2004, p.465). Elle a

pour objectif d'analyser le travail en vue de la construction et le développement des compétences professionnelles ; pour cela, elle part de l'analyse des situations de travail qui constituent des corpus issus du milieu professionnel pour parvenir à la modélisation des situations pour la formation à l'aide des simulateurs. Elle s'appuie de ce fait sur des situations de travail réelles ou simulées, qui servent de supports à leur modélisation.

Pour Rogalski (2004), la didactique professionnelle est un cadre théorique qui prends en compte des composants de la compétences professionnelle, intégrant la contextualisation mise en avant par la cognition située et la place des représentations, l'analyse des déterminants de son développement et la proposition de la conception des situations en formation. Selon elle, la didactique professionnelle articule la théorie de l'activité, les concepts didactiques relatifs aux savoirs de références, à la conceptualisation et au schème) et la transposition didactique des situations de travail, en proposant un modèle intégrateur pour la formation et le développement des compétences professionnelles.

Généralement, la didactique professionnelle poursuit des objectifs relatifs à : l'analyse du travail et l'élaboration des formations ; la maîtrise des situations constitués en problème à résoudre ; la caractérisation des situations professionnelles et la modélisation des compétences professionnelles spécifiques en rapport à leur dynamique de développement ; l'analyse de la transposition des situations de travail en situation de formation (Pastré, 2002). Ainsi, la finalité principale est liée à l'analyse de l'activité professionnelles, considérée comme un socle permettant la conceptualisation dans l'action en vue du développement des compétences chez un sujet apprenant. Elle se propose de repérer les compétences mises en œuvre pour résoudre des situations-problèmes dans un champ professionnel donné dans le but de construire des dispositifs de formation en liaison avec ces situations.

Pour Piot (2008), la didactique professionnelle a pour but d'analyser l'activité des acteurs professionnels en vue du développement de leurs compétences. Elle est un cadre théorique constitué qui est né à partir de la formation professionnelle des adultes en France, et qui, s'ouvre à la construction de dispositifs de formation spécifiques. Pour construire les dispositifs de formation, la didactique professionnelle emprunte de manière spécifique à la psychologie ergonomique et la psychologie cognitive.

Selon cet auteur, trois courants théoriques fondent cette théorie de la didactique professionnelle :

- La *psychologie ergonomique*, qui s'intéresse, dans les situations de travail réel, à l'écart entre la tâche prescrite (ce qui est à faire) et l'activité (ce qui est effectivement réalisé) ;
- La *psychologie du développement*, avec deux contributions complémentaires : les travaux de Piaget (1974) mettant en évidence l'importance des interactions entre d'un côté le sujet agissant (et apprenant) et de l'autre côté la situation ou l'objet avec ou sur lesquels il agit. Les apports de Vygotski (1934/1985), avec les notions-clé de zone de développement prochain et d'interaction de tutelle ;
- La *didactique des disciplines*, à travers principalement trois notions : (1) la situation didactique ; (2) le contrat didactique et (3) la notion de champ conceptuel.

3.5.1.1. Apports de la psychologie ergonomique à la théorie de le didactique professionnelle

A la psychologie ergonomique, la didactique professionnelle fait plusieurs emprunts.

Le premier apport est celui de la distinction entre la tâche et l'activité faite à partir des travaux de Leplat (cité par Pastré, 2002). L'apport essentiel de la psychologie ergonomique à la didactique professionnelle est « l'analyse de la dimension cognitive de l'activité professionnelle », qui consiste à opposer le travail prescrit et le travail réel, la tâche et à l'activité « la tâche est la prescription externe de l'opération. L'activité est de ce fait ce qui est fait, ce qui est mis en jeu par le sujet pour réaliser la tâche » (Flazon et Teiger, 2004, p.149).

D'après le Leplat (cité par Pastré, 2002), l'analyse des exigences de la tâches est un préalable à la conception des formations, puisqu'il existe toujours un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle. S'appuyant sur ce principe, il définit une méthodologie d'analyse du travail qui doit débiter par l'analyse de la tâche. Il est donc question de repérer les concepts organisateurs qui structurent la tâche ainsi que la capacité de la mobilisation des acteurs. C'est donc à dire que Leplat convoque la psychologie ergonomique pour l'élaboration des référentiels des compétences, dans le but de cibler les compétences des acteurs quant à leur évolution et leur développement (Pastré, 2002).

Cette distinction entre le travail prescrit et le travail réel, met en relation la dimension analyse du travail et la dimension professionnelle en ce sens qu'elle permet de « dégager la structure

conceptuelle de la situation, noyau central qui permettra de constituer un référentiel » (Pastré, 2005). Cette structure conceptuelle de la situation s'organise autour de l'action à conduire et est composée de trois principaux éléments qui sont :

Des concepts organisateurs de l'activité, qui sont des dimensions, extraits du réel dans sa globalité, qui vont permettre de fonder le diagnostic de la situation ; des indicateurs, qui sont des observables, naturels et instrumentés qui permettent pour la situation donnée, d'identifier la valeur que prennent les concepts organisateurs. L'équivalent d'une relation signifiant-signifié relie les indicateurs aux concepts ; des classes des situations, qui permettent d'orienter l'action en fonction de diagnostic effectué, et qui découlent des valeurs prises par les concepts organisateurs (Pastré cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.52)

En outre, la situation de travail ne signifie pas les modalités de la prescription,

Mais inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation qui vont orienter l'activité. Du coup, on peut dire que l'analyse du travail développée par Leplat est organisée autour du couple situation-activité, la situation incluant la prescription et la structure cognitive de la tâche, et servant d'introduction à l'analyse de l'activité, qui reste le but de l'analyse (Pastré, 2002, p.11).

Le second apport est d'avoir fait ressortir la dimension cognitive présente dans toute activité de travail. A travers cette notion, Leplat appelle au dépassement de « l'opposition frontale entre le travail prescrit et le travail réel » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p.147). En introduisant la notion de structure cognitive, il veut montrer qu'en situation de travail, des paramètres autres que ceux relatifs à la prescription permettent d'orienter l'activité du sujet.

La troisième contribution provient de la psychologie russe du travail, principalement des travaux d'Ochanine (1981), qui opère une distinction entre l'image cognitive et l'image opérative. « L'image cognitive décrit un objet en énumérant ses principales propriétés. L'image opérative décrit ce même objet en retenant les propriétés qui sont utiles pour l'action qu'on veut faire sur cet objet (Pastré, Mayen & Vergnaud, p.148). La didactique professionnelle s'appuie sur cette distinction pour montrer qu'il existe deux sortes de conceptualisation : celle qui énonce les propriétés et les relations sur les objets et l'autre qui sélectionne certains traits de l'objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité.

La quatrième contribution concerne la référence aux travaux sur les situations dynamiques. Les situations sont dites dynamiques parce que, en intégrant le facteur temps, elles évoluent même en l'absence de l'action de l'opérateur. Il convient pour l'opérateur de savoir quoi faire, où et comment le faire et surtout quand le faire, étant donné qu'une « action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui qui est escompté » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.148).

3.5.1.2. Apports de la psychologie cognitive

La didactique professionnelle s'appuie également sur la psychologie cognitive notamment sur la théorie de la conceptualisation ou théorie des champs concepteur successivement développée d'abord par Piaget (1974), puis Vergnaud (1985) et repris par Pastré (1992, 1997).

La conceptualisation est définie comme étant la formation en pensée d'objet, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action (Vergnaud, 1990).

D'après cet auteur, les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité, celle qui est à l'origine de l'activité. Les règles d'action donnent lieu à la production des résultats que les anticipations permettent de prévoir, le lien avec le but de l'activité. Les invariants opératoires quant à eux regroupent les objets, les propriétés, les relations et les processus de pensée découpés dans le réel pour l'organiser. Ils « constituent la partie générative du schème, puisqu'ils consistent dans les concepts-en-actes et les théorèmes-en-actes qui permettent de sélectionner et interpréter l'information et de la traiter.

L'auteur précise plus loin le rôle joué par les invariants opératoires pour la reconnaissance des objets présents dans ces situations et des propriétés et relations qui sont nécessaires à l'évocation des règles d'action pertinentes, compte tenu du but.

Le prélèvement et le traitement se font en fonction des buts, sous-buts, des règles et des actions en situation. Le schème reste une organisation invariante de l'activité mais cette organisation permet d'engager une activité et une conduite variable selon les caractéristiques propres à chaque situation.

L'activité est définie comme « un ensemble de situations qui mobilisent un même type d'opération pour les traiter » et les champs conceptuels forment « un ensemble de concepts et d'énoncés qui permettent d'analyser les situations. C'est enfin l'idée que ces deux ensembles (situations et concepts) constituent la situation aux problèmes posés » (Pastré, 1997, p.92). La théorie des champs conceptuels accorde une place importante aux situations dans lesquelles les schèmes se forment et évoluent. Elle analyse également l'activité humaine à l'aide des concepts de schème et d'invariant opératoire.

La transposition didactique a un caractère multidimensionnel, du fait de la complexité des objets à enseigner (Schneuwly, Dolz, et Ronveaux, 2006). De même, à une analyse épistémologique de la tâche, s'ajoute une analyse) priori qui prend en compte les dimensions enseignables de l'objet.

Selon Perrenoud (2001), l'analyse de l'activité est une démarche explicite systématique et rigoureuse, portant sur le travail réel. Elle constitue un outil de construction des objets, du plan et des dispositifs de formation, et est également conçue comme une démarche de formation conduite avec les apprenants. « Sources de transposition didactique » donc l'analyse de l'activité en formation professionnelles permet selon Perrenoud de distinguer les savoirs professionnels, les savoirs d'expériences, les savoirs d'action, les savoirs pratiques et les savoirs experts. Le travail de transposition didactique nécessite alors la confrontation du sujet à des situations et à des tâches, en mettant un accent particulier sur les habitus, les schèmes, les capacités, les compétences, les attitudes, les valeurs qui forment l'identité des sujets. Ce sont des « soubassement de l'action » qui « ont en commun de n'être pas de l'ordre du discours, mais de dispositions intériorisées, voire incorporées dont la mise en mot ne va pas de soi » et de ce fait, structurent le curriculum en tant qu'acquis de la formation. Dans ce cas, le schème de la transposition didactique est complexifié et procède comme suit :

- 1- Repérer et décrire finement les pratiques professionnelles.
- 2- Identifier les compétences et les ressources.
- 3- Etablir les objectifs et les contenus de formation.

Ainsi présentée, la théorie de la didactique professionnelle constitue un cadre théorique de référence pertinent pour lire et comprendre l'action de construction d'un dispositif de formation.

Par ailleurs, mettre en œuvre une situation de formation passe d'une part par un diagnostic du problème, la problématisation de la situation, la proposition de résolution du problème, la planification d'actions et la mise en œuvre des stratégies de la mise en place.

3.5.2. Le courant de la clinique de l'activité

Créée par Y. Clot, le concept de *clinique de l'activité* est à la fois fruit l'héritage de l'ergonomie française et de la psychopathologie du travail. Ce courant explore les conditions du pouvoir agir des acteurs dans et par le travail. L'unité d'analyse de ce courant est la triade vivante, c'est-à-dire que dans la situation vécue, l'activité s'est simultanément tournée vers l'objet immédiat de l'action et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Clot (2000), Cité Champy-Remoussenard, 2005) qui révèle que : tout en mettant en évidence la fonction psychologique, la richesse et la complexité de l'activité humaine au travail, la clinique de l'activité explore les conditions du développement du pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail.

Le concept de réel de l'activité est fondamental dans l'approche de l'activité proposée. Y. Clot insiste particulièrement sur le fait que l'analyse ne « laisse pas les activités en l'état et qu'elle les développe ». Elle s'intéresse donc nécessairement au « changement de sens de la situation par le sujet ». La clinique de l'activité a donc le statut de moyen de formation puisqu'elle participe au développement de l'expérience et des compétences.

Pour Clot, l'analyse du travail n'est pas seulement une phase préparatoire à la formation. Elle peut constituer une formation en tant que telle si elle est elle-même « transformée en travail ». Ce qui est « formateur » pour le sujet (« c'est-à-dire ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir »), c'est « de parvenir à changer le statut de son vécu » (Clot, cité par Champy-Remoussenard, 2005, p.23-24). Les dispositifs méthodologiques venant des travaux italiens montrent bien que l'exploration du travail se fait à l'occasion des processus de transmission de l'expérience, des savoir-faire d'un professionnel expérimenté.

La clinique de l'activité est inspirée d'un triptyque méthodologique mobilisant les instructions au les instructions au sosie et la méthode dite des auto-confrontations avec deux variantes : les auto-confrontations simples et les auto-confrontations « croisées ». Les auto-confrontations « simples » conduisent à une reprise des traces filmées des activités dans lesquelles les acteurs ont été

engagés. Selon Champy-Remoussenard (2005), la démarche d'auto-confrontation produit une expérience, développe une activité et de cette façon, elle s'inscrit dans le processus de formation.

Dans son article, *Clinique du travail et clinique de l'activité* (2006), Yves Clot dresse un inventaire des repères qui servent de référence à une clinique de l'activité à l'intérieur de la clinique du travail. Cette recherche le reprenne tel qu'elle pour nourrir cette revue théorique sur l'activité de travail.

3.5.2.1. Les équivoques du travail

Il commence par montrer que le travail lui-même s'impose comme activité humaine aux prises avec le réel. Sans doute le mot travail envahit-il aujourd'hui le champ social. Mais c'est le contraire pour l'activité. Mieux, le déni du réel de l'activité devient un principe du fonctionnement social. Le réel du travail compris comme ce qui est difficile à réaliser, à faire ou à dire, mais aussi comme épreuve où l'on peut donner sa pleine mesure, ou encore comme plaisir du possible – sur le plan technique comme sur le plan social – fait l'objet d'un refoulement social. Pour lui, (citant Veltz, 2000), la fonctionnalité des choses dans le monde du travail s'accorde de plus en plus mal avec l'authenticité des relations, mais aussi, de moins en moins bien avec la vérité du rapport réel au monde. La course à la performance est devenue une école du relativisme dans le champ des valeurs, et les actes professionnels sont toujours plus saturés d'intentions stratégiques. La tyrannie rentabiliste pousse au cynisme, au double langage. La résignation est une tentation qui débouche parfois sur l'usage de la séduction comme ressort de réussite, mais le plus souvent sur le ressentiment comme source de haine.

Pourtant, et c'est bien là tout le problème, le travail est l'espace même où l'exact contraire de cet « empoisonnement » de l'activité est concrètement envisageable et à portée de main. C'est ce qui rend difficilement supportables beaucoup de situations de travail : plus que dans les autres scènes de la vie sociale, où les forces de rappels sont moins grandes, le jeu avec le réel peut difficilement s'y arrêter. C'est ce qui fait du travail humain un continent de passions originales et démesurées.

Regardée de ce point de vue, la rhétorique managériale s'épuise à les endiguer Amado (cité par Clot, 2006). Le travail réel est le champ par excellence du sentiment de vie contrarié, pour parler comme Canguilhem (1984). Mieux, dans le monde contemporain, et alors même qu'il devient la source préoccupante de maladies de plus en plus nombreuses, le travail est toujours plus vital pour

la santé. Car beaucoup de salariés exigent de lui sans doute plus qu'il ne peut donner, en lui demandant d'« éponger » le reste de leur vie. Ils y nourrissent l'espoir non pas seulement de survivre dans un contexte, mais de pouvoir enfin produire du contexte pour vivre. Il est, en effet, particulièrement difficile de se contenter de survivre au travail car c'est l'espace où l'on peut encore espérer faire quelque chose de sa vie au-delà des conflits unilatéralement affectifs du face-à-face interpersonnel. Créer du contexte pour vivre : c'est à cette condition qu'activité et santé sont synonymes, si l'on veut bien adopter la définition de la santé proposée par G. Canguilhem : « Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (1984, p. 68). Il y est donc question de développement du pouvoir d'agir sur le monde et sur soi-même, collectivement et individuellement, pour échapper aux « passions tristes » du ressentiment (Spinoza (Cité par Clot, 2006). L'auteur considère comme très significatif que Canguilhem s'arrête sur la formulation citée, se réfère à A. Artaud : « On ne peut accepter la vie qu'à la condition d'être grand, de se sentir à l'origine des phénomènes, tout au moins d'un certain nombre d'entre eux. Sans puissance d'expansion, sans une certaine domination sur les choses, la vie est indéfendable » (1984, p. 130).

Il voit dans la clinique de l'activité un moyen de rendre à nouveau la vie défendable en milieu de travail lorsqu'une demande s'y manifeste (Clot, 2002). De ce point de vue, il ne se sent pas en contradiction avec les soucis de la tradition française de psychosociologie. Il insiste aussi sur ce qu'il nomme un certain « centre de gravité » : le travail, dans la société où nous vivons, compris comme exercice collectif de liaison sociale au réel, est devenu un opérateur décisif de contenance de la vie individuelle.

3.5.2.2. Reconnaissance et métier

Dans cette clinique du réel qu'est la clinique de l'activité, la question de la reconnaissance prend un statut un peu particulier. C'est le deuxième repère que fournit Clot. Elle est moins la reconnaissance par autrui, que la psychodynamique du travail a mis au centre de ses investigations, que la possibilité pour les travailleurs de se reconnaître dans ce qu'ils font, c'est-à-dire dans quelque chose. J'entends par là l'inscription dans une histoire qui n'est pas seulement celle des sujets concernés mais celle d'un « métier » qui n'appartient à personne en particulier, mais dont

chacun est pourtant comptable. En clinique de l'activité, il n'y a pas seulement des destinataires dans l'engagement subjectif, qu'ils soient d'ailleurs le pair ou le chef. La mobilisation subjective au travail est adressée à un sur-destinataire, à quelque chose d'autre et pas seulement à quelqu'un d'autre. Ce sur-destinataire qui, sur un plan directement clinique, fait souvent fonction de « destinataire de secours », pour parler comme M. Bakhtine est ce que Clot appelle l'instance transpersonnelle du métier, en faisant de ce dernier mot un concept. C'est le répondant collectif de l'activité personnelle, l'histoire qui se poursuit ou s'arrête à travers moi, celle que je parviens ou pas à faire mienne en y mettant précisément du mien. Clot (2006) désigne cette mémoire transpersonnelle pour l'action par le concept de « genre professionnel ». Pouvoir se reconnaître dans ce qu'on fait, c'est précisément faire quelque chose de son activité afin de devenir unique en son genre en le renouvelant. Le genre professionnel, ce sur-destinataire de l'effort consenti au travail, n'est toutefois que l'une des dimensions du métier. Transpersonnel, le métier est aussi irréductiblement personnel, intime et incorporé. Il est également interpersonnel car il ne saurait exister sans destinataire. Il est enfin impersonnel, tâche ou fonction prescrite par l'organisation du travail au vu de quoi ceux qui travaillent sont nécessairement interchangeables. Dans cette perspective, faire son métier doit s'entendre au sens fort. Il ne s'agit pas seulement de faire ce qui est à faire, d'accomplir la tâche mais, au travers de cette réalisation, d'éprouver les limites du métier lui-même. Et ce, en développant le répertoire d'actions possibles, le clavier des gestes envisageables ou déplacés, des mots qu'on peut dire ou qu'il faut écarter dans le patrimoine des sous-entendus d'une histoire collective. Cette histoire retient, comme un rébus, l'intégrale des équivoques du travail collectif, la mémoire des échecs, des questions sans réponses, des prouesses réalisées mais aussi celles des « petites choses » où insistent le non-réalisé et le réalisable en gésine. Cette mémoire peut trouver un avenir dans l'action qui se développe au travail. Si elle se révèle intransformable, elle peut, au contraire, envelopper l'action et l'incarcérer.

Une clinique de l'activité se porte à la rencontre de ces conflits de destins dans l'activité collective et individuelle, afin de conserver la possibilité de transformer la tâche et l'organisation pour développer le pouvoir d'agir des professionnels sur l'architecture d'ensemble de leur métier. Il importe de dire quelques mots sur les conditions concrètes de cette possible rencontre. Mais, auparavant, il faut remarquer que son insistance sur la liaison ou la déliaison de la dimension transpersonnelle avec ses autres dimensions dans l'activité de travail peut être rapprochée des

préoccupations depuis longtemps formulées par E. Enriquez (1992). Certes, l'idée qu'il se fait de cette « transcendance » n'est nullement supra-personnelle, surplombante et encore moins sacrée, au contraire, rien n'est plus important que d'« attaquer » le métier pour le défendre. Il ne peut vivre que si le dernier mot n'est jamais dit et le dernier geste jamais accompli.

Du coup, selon lui, la vitalité transpersonnelle du métier repose tout entière sur les épaules de chacun, à charge pour tous de le préserver de l'intransformable. Les chemins du développement de l'activité de travail passent donc aussi par « l'endossement de la non-finitude de chaque histoire individuelle du fait de son appartenance à la vie psychique de l'ensemble » Zaltzman (cité par Clot, 2006, p. 168). Certes, « endosser cette non-finitude, cette dette est toujours à faire et à refaire par chacun », mais dans le travail justement, plus qu'ailleurs, nous sommes bien placés pour apprendre aussi que « chacun est seul avec ses semblables, seul à participer de la création d'un garant commun » (p.168). Quand on oublie, poussé par des organisations du travail délétères, que faire son travail, c'est aussi s'acquitter du tissage générique de ce « quelque chose » de commun, la psychopathologie du travail n'est jamais loin.

3.5.2.3. Une clinique dialogique

A la question du « comment ? » Puisqu'il est question des repères de la clinique de l'activité, Clot fournit un troisième qui ne manquera pas de parler aussi au psychosociologue.

Il s'agit de la contribution de F. Tosquelles. L'apport principal de Tosquelles, si on le compare à celui de Le Guillant en psychopathologie du travail, est que, pour lui, l'activité y devient centrale. Dans le champ de l'ergothérapie qui est le sien, l'activité n'est d'ailleurs plus seulement un objet d'étude mais elle devient un instrument clinique : « Il ne s'agit pas, écrit-il, de faire travailler les malades pour diminuer tel symptôme ou tel autre. Il s'agit de faire travailler les malades et le personnel soignant, pour soigner l'institution : pour que l'institution et les soignants saisissent sur le vif que les malades sont des êtres humains, toujours responsables de ce qu'ils font, ce qui ne peut être mis en évidence qu'à condition de faire quelque chose » Tosquelles (cité par Clot, p. 189). Ici, la clinique est action et pas seulement tableau.

Pour paraphraser Tosquelles, il écrit qu'il s'agit aussi, en clinique de l'activité, de faire travailler nos interlocuteurs pour « soigner » le travail, afin que l'organisation saisisse sur le vif qu'ils sont

des êtres humains toujours responsables de ce qu'ils font, ce qui ne peut être mis en évidence qu'à condition de faire avec eux quelque chose d'autre que ce qu'ils font d'habitude, qu'à condition de rendre transformable ce qu'ils font d'habitude. Et ce, par une activité dialogique sur le travail, par une activité sur l'activité, par une activité « au carré ». Il me faut en dire un mot. Parmi les instruments de travail que nous avons mis au point, l'un d'entre eux est maintenant désigné par les termes consacrés d'« autoconfrontation croisée ». Il s'agit, autour d'une trace vidéo de l'activité, de nouer un dialogue entre des professionnels deux à deux, par binômes, puis en démultipliant les binômes. Et ce, afin de restaurer dans un collectif demandeur et entre « connaisseurs » du travail, des controverses professionnelles. Ces « disputes » de métier ont pour visée de renouveler leur pouvoir d'agir en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité personnelle. L'auteur souligne à l'occasion le pouvoir d'agir dont il est question ici a un sens précis. Citant Spinoza, il mentionne que l'effort pour augmenter la puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté.

En fait, il s'agit d'organiser ce qu'il appelle, avec Bernstein, une « répétition sans répétition ». L'objectif est de reprendre la même activité mise à disposition par l'image afin de la « refaire à blanc » pour la rendre plus disponible à chacun en organisant, avec tous, la variation du même. Dans la dispute professionnelle réglée qu'on cherche à développer, l'attention de chacun est attirée sur l'activité plus que sur celui ou celle qui la réalise. C'est pourquoi l'activité qu'on a sous les yeux apparaît de plus en plus pour ce qu'elle est : seulement comme l'une des activités possibles dans l'ensemble de celles qui auraient pu être accomplies ou pourraient l'être. Il s'agit en quelque sorte de faire passer le travail réalisé d'un travailleur à l'autre à des fins de décantation. Il s'agit aussi, du coup, de contraindre nos interlocuteurs à s'exercer à séparer en eux-mêmes et entre eux le travail et le travailleur ; à séparer le discours convenu du déjà dit et du prêt-à-penser – centripète et monologique – de ce qui, dans le réel, est difficile à dire et à penser. Ce travail de séparation est au principe d'une clinique de l'activité qui cherche à restaurer la capacité commune de création en organisant l'insistance de l'activité ordinaire dans le dialogue après-coup. À force de passer de main en main et de bouche en bouche, l'activité répétée prend une dimension générique qui fait « parler le métier » entre les sujets et en chacun d'eux, contribuant ainsi à cristalliser l'instance du « destinataire de secours ». Celui-ci est comme pris à témoin par chacun dans un dialogue avec ce qu'on pourrait désigner, pour faire image, comme le « chœur du métier ». Chaque interlocuteur

est profondément affecté par sa propre activité répétée et même reprise par l'autre. Non pas en raison de l'accord et de l'adhésion qui s'imposent mais, au contraire, par la différence infinie qui se manifeste. Car ce qu'il avait fait et dit en tant que « je » à la première personne s'exprime à nouveau en tant qu'« autrui » et, sans s'altérer, devient pourtant absolument autre, donnant à ce qui s'est déjà fait les contours de l'inachevé.

L'activité s'échange au travers du dialogue et, du coup, paradoxalement, se soustrait à l'échange. Dans la répétition dialogique à laquelle on la soumet, l'activité de travail, redite et refaite en pensée, ne se répète pas. Ou plutôt, elle marque sa différence essentielle avec tout discours qui cherche à la cerner, devenant fondamentalement inachevable. Clot indique qu'il n'est pas facile de rendre compte de ce genre de clinique. Loin d'être un dispositif où l'on vient confesser les limites de sa subjectivité, la clinique de l'activité est un cadre où l'on peut entretenir sa passion de s'emparer de l'objectivité du monde professionnel Fernandez, Gatoune, Herbain & Vallejo (cités par Clot, 2006). Et ce, pour repousser moins ses frontières personnelles que celles du métier lui-même, en entendant par-là, celles des quatre composantes évoquées plus haut.

3.5.3. L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (APST) et ergonomie

Les premiers travaux concernant ce courant sont parus en 1980. Il a pour fondateur Schwartz qui s'inspirait des travaux de Leroi-Gourhan, Canguillen, Oddone. Ce courant débouche sur une approche théorique nommée « ergologie » qui propose de penser l'activité humaine comme une expérience historique et collective. Ce sont avant tout les questions soulevées par les mutations du travail qui font l'objet des recherches qui s'efforcent d'appréhender les milieux de travail dans leur globalité tout en étudiant les enjeux philosophiques et épistémologiques de la production de connaissances sur le travail humain et sur la transformation des contextes professionnels. C'est aussi en définissant le travail comme gestion d'une interface que Schwartz (1985) tente d'en définir les dimensions, et en mobilisant des concepts d'horizon (tels que qualité, norme, intensité du travail etc.).

Selon Champy-Remoussenard (2005), le concept d'« usage de soi » est éclairant pour comprendre ce qu'est le travail réel et inscrire la production de connaissances dans un paradigme de l'acteur et de l'action. Il s'agit d'« user de soi pour recomposer aussi infinitésimalement qu'on voudra un

monde à sa convenance » (Schwartz, cité par Champy-Remoussenard, 2005). La dualité des usages de soi se traduit par le fait que l'usage est ce qu'on fait de l'acteur autant que ce qu'il fait de lui-même. L'activité suppose toujours des choix d'usages de soi. La réflexion sur les usages et mésusages de soi au travail est envisagée dans une perspective de compréhension des formes historiques d'individualité.

Cette démarche a contribué à nourrir des réflexions sur les pratiques en cours de professionnalisation de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

3.5.4. L'entretien d'explicitation et la psycho-phénoménologie

Cette approche est apparue à la suite des travaux de Vermersch (2004) sur l'entretien d'explicitation, d'où naît la psycho-phénoménologie, qui a pour objet d'étude l'expérience subjective du sujet. Selon Champy-Remoussenard (2005), de cet objet, on a pu recueillir des dimensions implicites et pré-réfléchis de l'expérience vécue. Dans son analyse cet auteur montre que la démarche utilisée par ce courant soutient l'hypothèse selon laquelle : « l'expérience vécue peut constituer un objet d'étude par le moyen de la mise en mot *a posteriori* de l'action ». On peut avoir un certain nombre d'indicateurs qui peut permettre de vérifier que grâce à la singularité de l'expérience, le travailleur va révéler l'action vécue dans ses dimensions de préoccupation. Les travaux autour de l'entretien d'explicitation proposent ainsi un retour sur l'activité des acteurs impliquant un accompagnement ou une médiation qui est celle du chercheur ou du formateur, et qui est outillée d'un type d'entretien particulier. Dans ce courant, le niveau de « description phénoménologique » est particulièrement utile à des nombreuses pratiques, et Vermersch cite en première position la formation et l'apprentissage. L'analyse de l'activité est spécifiquement utilisée dans l'analyse des pratiques par les professionnels. En effet, il fournit un moyen pour analyser la pratique en faisant recours au souvenir dans le but de trouver une issue à un problème.

3.5.4.1. Objet, intérêts et limites de l'entretien d'explicitation

Dans de nombreux métiers, on a besoin de s'informer de l'action de l'autre ou de l'aider à mieux s'approprier ce qu'il a fait, comment il s'y est pris. Dans certains cas, on a aussi besoin de le dire ou de l'apprendre à d'autres. Et dans ces cas, pour tous ces métiers, on peut avoir besoin de

maîtriser une technique d'entretien sans avoir pour autant à conduire des entretiens en tant que tels.

L'efficacité d'un apprentissage n'est nullement garantie par la simple réussite immédiate. En revanche, quand le sujet prend du recul par rapport à ce qu'il fait, comprend comment il s'y est pris et peut expliciter ses méthodes et ses procédures de travail, alors il devient progressivement capable d'agir seul, à sa propre initiative et de transférer ce qu'il a appris.

Dans son ouvrage intitulé : *L'entretien d'explicitation*, Pierre Vermersch décrit en 2010, les bases d'une technique d'entretien qui vise à faire expliciter l'action ou l'activité au cœur d'un métier. Car décrire sa propre action présente plusieurs difficultés qui n'avaient, avant la mise en place de cette méthode, encore jamais fait l'objet d'une analyse détaillée.

- La première difficulté tient au fait que l'action est une connaissance autonome. Que l'on soit expert ou novice, il y a une part importante de ses actions, que l'on sait pourtant faire, dont on n'est pas conscient et qu'en conséquence on est bien incapable de mettre en mots sans une aide.
- La deuxième vient du fait que pour rendre possible la verbalisation de l'action, il faut d'abord que celui qui s'y essaie prenne le temps d'un retour réfléchissant sur son action, de manière à ce qu'il en prenne conscience. L'entretien d'explicitation vise précisément à aider à la mise en mots de son « faire », y compris en rendant accessible la partie implicite de toute action. En ce sens, cette technique se présente comme une prise de conscience provoquée.
- La troisième difficulté est que l'aide dont on a besoin pour passer du faire au dire est contre-intuitive. Elle ne fait donc pas l'objet d'une mise en œuvre innée chez le professionnel qui veut apporter sa médiation ou procéder à une transposition de l'activité à la formation. Elle nécessite de se former à une technique d'entretien et de s'y exercer.

L'explicitation concerne en premier lieu ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit mentale ou matérielle. Ensuite, expliquer, préciser cette référence à l'action est l'élément clé. Différents repères sont pris sur ce qui est verbalisé, de manière à canaliser la mise en mots vers la dimension vécue et procédurale de l'action. C'est ainsi que des outils de

l'explicitation peuvent être introduits : repérer des informations particulières qui vont organiser les relances de l'intervieweur et canaliser l'interviewé pour créer les conditions qui permettent la verbalisation de l'action. Puis, l'entretien tient compte de la subjectivité de l'interviewé, avec comme condition essentielle de réussite, la relation subjective de celui qui parle à ce dont il parle. Ce que l'auteur nomme « position de parole ». Il est donc nécessaire de la définir, d'en donner des repères observables, avec des techniques pour assurer un guidage. L'un des plus grands obstacles à la verbalisation du vécu de l'action est le fait qu'il est pré-réfléchi pour une bonne part et que sa mise en mots suppose d'accompagner l'interviewé dans les étapes d'une prise de conscience provoquée.

L'auteur montre le lien entre la formulation des questions descriptives et l'aide à la conscientisation : le réfléchissement. Le problème rencontré est le rappel, que pose tout entretien a posteriori. L'auteur y répond en présentant une théorie originale de la mémoire : la mémoire concrète.

3.5.4.2. Repères sur l'entretien d'explicitation

On peut avoir besoin de maîtriser une technique d'entretien sans pour autant mener des entretiens.

3.5.4.2.1. Qu'est-ce qu'une technique d'entretien d'explicitation ?

C'est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers.

Dans la technique d'explicitation, l'objectif est d'aider l'élève, enfant ou adulte, à formuler dans son propre langage le contenu, la structure de ses actions et sa pensée privée. Pour viser efficacement cet objectif, il sera important d'éviter les formulations de questions sous formes d'alternatives. Pour l'interviewé, elles comportent trop de risques de le gêner et de l'empêcher de prendre conscience de son propre fonctionnement. Pour l'intervieweur, il a de fortes chances, quand il propose des alternatives, de se retrouver en train d'essayer d'inventer la réalité de l'autre et donc de le faire en référence à sa propre expérience et d'y projeter son propre fonctionnement.

3.5.4.2.2. *But de l'entretien d'explicitation*

L'entretien d'explicitation est composé d'un ensemble de techniques qui visent à permettre au formateur ou à tout professionnel de :

- 1) **S'informer**, En particulier sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, dans un but de recherche (ergonomie, didactique, résolution de problème), de soutien ou de remédiation pédagogique (analyse des erreurs), de perfectionnement ou d'entraînement (professionnel, sportif, musical), de bilan, d'orientation.
- 2) **Aider l'autre à s'auto-informer**, Pédagogie de la prise de conscience, aide à l'appropriation de l'expérience, complément de la pédagogie des situations.
- 3) **Former l'autre à s'auto-informer**, Pédagogie du fonctionnement méta-cognitif.

3.5.4.2.3. *Objet de l'entretien d'explicitation*

L'entretien d'explicitation est focalisé sur la mise en mots *a posteriori* de l'action.

1. L'action plutôt que l'émotion.
2. La dimension vécue, singulière de l'action plutôt que ses aspects conceptuels, généralisant, schématiques, ou ses aspects imaginaires, créatifs.
3. Dimension procédurale de l'action plutôt que les seuls aspects déclaratifs (savoirs théoriques, raisons) ou les aspects intentionnels (buts, finalités).
4. Dimension implicite et pré-réfléchie de l'action :
 - L'action est une connaissance autonome ;
 - L'action est opaque à celui-là même qui l'accomplit ;
 - Dans toute action, il y a un savoir pratique pré-réfléchi.
5. L'action est une source privilégiée d'information sur les aspects fonctionnels de la cognition.

3.5.4.2.4. *Conditions de l'entretien d'explicitation*

1. Être dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue.
2. Faire référence à une tâche réelle et spécifiée.

3. Focaliser sur l'action plutôt que sur le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements, les opinions, les commentaires.
4. Subordonner les aspects déclaratifs et intentionnels de l'action au procédural.
5. Vérifier que, au moment où il s'exprime, l'interviewé est en évocation du vécu ; de son action spécifiée, c'est-à-dire dans la position de parole incarnée.
6. Aider à l'accès à la mémoire concrète :
 - Ne pas solliciter la mémoire consciente ;
 - Désamorcer tout enjeu et toute tension visant un effort conscient de rappel ;
 - Chercher l'accès sensoriel.

3.5.4.2.5. Techniques de l'entretien d'explicitation

1. *Questionner en fonction du caractère reréfléchi de l'action :*
 - Eviter d'induire le conscientisé (quoi, plutôt que pourquoi) ;
 - Questions descriptives ;
 - Relance sur les dénégations (le reréfléchi n'est pas connu) ;
 - Questionner les gestes (témoins du pré-réfléchi) ;
 - Relances ericksonniennes et formulations vides de contenu ;
 - Solliciter la mémoire concrète.
2. *Questionner en fonction des propriétés de l'action :*
 - a. Questionner le procédural :
 - Identification, réalisation ;
 - Les cycles test-action-test ;
 - Les cohérences causales, temporelles, logiques ;
 - b. Maitriser la granularité de la description d'une action.
 - c. Guider l'évocation
 - d. Questionner l'implicite linguistique (métamodèle).

3.5.4.2.6. La démarche dans l'entretien d'explicitation

1. Proposer un contrat de communication.

2. Se synchroniser sur l'interviewe.
3. Canalisation et non-directivité.
4. Le déroulement :
 - a. **Démarrer** : initialiser, difficultés des premières phases.
 - b. **Poursuivre** : trois fonctions, chercher, élucider, réguler.
 - c. **Aboutir** : critères de fin.
5. Validation : trois critères complémentaires.
 - a. **Vérité** : est-ce que ce qui est dit est vrai ?
 - b. **Précision** : est-ce que ce qui est dit est détaillé ?
 - c. **Complétude** : tout a-t-il été rapporté ?
6. Principes éthiques : respect de la personne, des limites du rôle professionnel.

3.5.4.3. Les thèmes abordés et arguments

Ils comprennent, la cognition, l'action, la verbalisation, les références à l'activité et celles relatives à l'activité elle-même.

3.5.4.3.1. *Cognition, action, verbalisation*

La cognition, c'est un objet d'étude inobservable. Il ne peut être qu'inféré à partir d'éléments observables comme le sont les actions, verbalisations, ou indicateurs non verbaux (mimiques, gestes, regard). Ces types d'observables ne sont qu'un reflet partiel plus ou moins déformé des raisonnements, des représentations, des connaissances mises en œuvre par l'élève.

Le principe est donc de privilégier la seule référence aux observables produits immédiatement par l'action. La référence à l'action est un témoignage non conscient de l'activité intellectuelle du sujet. Elle semble présenter une caution d'authenticité par rapport à la cognition réellement mise en jeu, que la verbalisation était loin d'assurer.

L'entretien classique peut présenter des risques de rationalisation a posteriori, de discours non pertinents : jugements, opinions, théories naïves sur la situation, de distorsions difficiles à contrôler : d'où une méthodologie de la description et de la microanalyse des déroulements d'action. Dans

l'entretien classique, la limite est que toutes les tâches ne présentent pas une abondance d'éléments, et qu'il est difficile de reconstituer le raisonnement de l'élève.

Dans l'entretien d'explicitation, il convient de conserver à travers la verbalisation, le lien entre la cognition et l'action.

3.5.4.3.2. Référence à la relation

L'ouvrier ou l'actif n'est pas laissé libre de raconter tout ce qui lui vient à l'esprit, mais est guidé vers un objectif précis. Pour aider l'actif à entrer dans ce cadre d'explicitation, deux conditions :

- **Etablir un contrat de communication**

Ce contrat est avant tout **déontologique** car tout questionnement approfondi suppose une acceptation libre de la part de la personne interrogée et une assurance du respect de ses limites et de ses refus.

Il est aussi technique, parce que sans une **adhésion** volontaire à la démarche, le questionnement est inopérant. L'explicitation s'inscrit dans une relation et ne peut être réduite à l'application mécanique d'une technique.

- **Etablir et conserver le rapport**

Etablir le rapport consiste à se synchroniser avec l'actif ou l'ouvrier, ou l'employé interviewé. L'idée de base est que, si l'intervieweur se manifeste d'une manière trop différente de l'interviewé, la communication est difficile à établir. Il est alors nécessaire pour l'intervieweur de s'adapter au comportement de l'interviewé. Ainsi, si le rythme de parole est trop différent, une gêne s'installe : si l'interviewé parle lentement, et que l'intervieweur a, lui, un rythme rapide, le conduisant à répéter ses questions, il peut, sans s'en rendre compte, bloquer son interlocuteur dans la verbalisation. Il semble donc important de rejoindre l'autre dans sa manière de communiquer, et ainsi, faciliter sa mise en mots dans :

- L'attention au rythme et au ton de la voix de l'élève, où le guide ou l'intervieweur s'adapte délibérément en adoptant le caractère rapide ou lent du rythme, aigu ou grave, intense ou doux, harmonieux ou dissonant, connu ou haché... de la voix.
- L'accord postural et l'attention portée à la gestualité consiste à observer la posture du sujet et à l'imiter, au moins partiellement, à accompagner de la reprise imitative discrète du geste de l'interviewé.
- L'écoute de la langue sensorielle utilisée (visuel, auditif, kinesthésique) et s'y adapter en utilisant des termes similaires.

3.5.4.3.3. Référence à l'activité du sujet

Quelques conditions liées à l'entretien :

- **Des détails du déroulement de l'action**

La tâche réalisée a pris un certain temps l'ayant conduit à effectuer des actions mentales et/ou matérielles dans un certain ordre.

- **Une tâche accomplie à un moment précis**

Quand la tâche est répétitive ou avec un caractère générique, il est nécessaire de faire référence à une occurrence particulière. Un déroulement d'action est un moment vécu, singulier. Dès que l'on s'en écarte, on passe dans de la généralisation, et donc de la formalisation. A ce moment, le sujet ne verbalise plus son action, mais la conception qu'il a de son action. La technique de l'entretien d'explicitation cherche à documenter précisément ce que fait réellement le sujet dans l'exécution d'une tâche.

L'intervieweur aura toujours le souci de ramener le sujet à une verbalisation de la situation ou de la tâche. Par exemple, concernant des « difficultés avec les calculs de fractions » doit se spécifier en « pouvez-vous me donner un exemple d'un problème que vous avez eu ? », ou bien « pouvez-vous décrire la dernière fois où cela vous est-il arrivé ? »

Dans la pratique, il faut canaliser très fermement le sujet. Ce qui peut se révéler difficile car cette technique va à rebours des habitudes d'écoute non-directives qui encouragent simplement à parler sur un thème.

3.5.4.4. Guidage et non-directivité dans l'explicitation

Trois conditions d'accès à la verbalisation de l'action :

1. Distinguer des catégories de verbalisation.
2. Savoir les repérer à partir de leur apparition.
3. Produire des relances qui canalisent, si nécessaire, l'élève vers le domaine de verbalisation du vécu de l'action, vers des informations centrées sur le procédural, en référence à une tâche réelle et spécifiée.

L'entretien d'explicitation est un mixte d'attitude, tant que l'ouvrier ou le travailleur est dans les conditions d'accès à la verbalisation de l'action, il y a une écoute très ouverte et très proche de l'attitude non directive. Dans ces moments-là, les relances de l'intervieweur vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale pour être claire, en revenant sur les informations lacunaires, partielles. Il y a bien relance pour aider à l'explicitation du faire, relance attentive à ce que le formé exprime ce faire avec ses propres mots, sans que personne ne les lui souffle ou ne lui propose des alternatives, parmi lesquelles il n'aurait plus qu'à choisir.

Mais, quand la verbalisation part dans d'autres domaines, qu'elle reste au niveau du jugement ou qu'elle traite de tâches en général, alors il y a intervention de la part de l'intervieweur. La compétence experte consiste à canaliser l'interviewé tout en maintenant une qualité de relation dans l'ouverture et la confiance. Ce n'est possible que parce que toutes les interventions canalisantes du guide ramènent le formé vers lui-même. Ce sont des interventions directives certes, mais dirigées vers le vécu du sujet, qui le rapprochent tout le temps de son propre vécu, de sa propre présence à un vécu. C'est, en fait, de manière très indirecte, une démarche très identitaire, dans la mesure où elle centre tout le temps le formé sur son vécu et, qui est là pour vivre ce vécu, sinon le sujet lui-même ?

3.5.4.5. La position de parole

D'après Vermersch (2010), la « position de parole » correspond à la relation que le sujet entretient avec ce dont il parle. Cette verbalisation n'est pas vue uniquement d'un point de vue psycholinguistique mais plutôt phénoménologique.

Ainsi, pour accéder *a posteriori* non pas seulement à l'action mais au vécu de l'action, il est nécessaire que le sujet, au moment d'en parler, soit en train de « revivre », d'évoquer de manière concrète la situation de référence.

Deux positions de parole sont évoquées :

1. La position de parole formelle

Le sujet, quand il s'exprime, n'est pas présent en pensée à la situation de référence. Le sujet va plutôt s'exprimer à partir de son savoir que de son expérience. Il n'est pas en relation avec les affects attachés à la situation passée.

2. La position de parole impliquée ou « incarnée »

Le sujet restitue les vécus attachés à la situation et reste relié au caractère concret de son vécu. Les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. Le langage est spontané, avec l'impression que le sujet revit la situation. Elle correspond à la mémoire involontaire ou mémoire concrète. Ainsi, l'élève accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, qu'à la relation avec l'enseignant. Ce qui correspond à un critère de réussite de l'entretien, en évitant ainsi des informations imprécises, générales, souvent très pauvres.

Cette position de parole n'est pas spontanée. Sa mise en œuvre n'est alors possible que sous la forme d'un guidage actif. Il ne s'agit pas de privilégier une position de parole plutôt qu'une autre, mais plus de rétablir l'équilibre, et l'intérêt de la flexibilité qui permet, selon les besoins et les buts, de passer d'une pensée formelle décontextualisée à une pensée incarnée et réciproquement.

3.5.4.6. La dimension pré-réfléchie de l'action

D'après l'auteur de : *L'entretien d'explicitation*, nous devons considérer deux difficultés d'ordre psychologique et les moyens de les dépasser.

1. L'action est une connaissance autonome, et le sujet, pour réussir son action, n'a pas besoin de savoir qu'il sait. C'est-à-dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscientisé les moyens de sa réussite, pour réussir. Psychologiquement, c'est un des obstacles majeurs auquel on s'est toujours heurté dans le questionnement relatif à l'action : pour pouvoir répondre, l'élève, le formé, doit d'abord ou en même temps conscientiser ses connaissances pré-réfléchies. Cette difficulté se traduit par la réponse « je ne sais pas », à la question : « comment faites-vous ? », ou bien un silence embarrassé, ou bien encore par un discours donnant la description de ce qu'il faudrait faire.
2. Ensuite, l'entretien d'explicitation suppose la possibilité du rappel du vécu de l'action d'une situation passée. Cette difficulté se traduit par la réponse : « je ne me rappelle pas » à la question : « comment faites-vous ? ».

Ainsi, ces deux difficultés nous ramèneront vers la même réponse : la position de parole incarnée. Le courant de la phénoménologie (Husserl) s'est beaucoup attaché au fait que le sujet pouvait avoir conscience du monde, sans pour autant être conscient qu'il était à ce moment-là conscient du monde. Lors d'un entretien d'explicitation, cela se traduit par le questionnement d'une personne qui commence par l'affirmation de ne pas savoir comment elle fait ou ce qui s'est passé et de l'entendre décrire progressivement, avec précision, ses actions au fur et à mesure que l'entretien se déroule, en découvrant le détail de son vécu. En réalité, c'est le moment où nous nous posons la question qui, du fait de la position réflexive que nous adoptons à ce moment-là, crée la prise de conscience.

Ainsi, dans toute action, même la plus abstraite, la plus conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée. Souvent, c'est dans cette part que se situe ce qui fait la différence entre un opérateur simplement compétent et un autre remarquablement expert. La théorie de la prise de conscience de Piaget montre que nous sommes toujours en décalage entre la

réussite pratique et la compréhension de ce qui faisait la réussite de cette action. Ce décalage montre bien qu'il y a possibilité de réussite sans la conceptualisation. Ainsi, si l'action contient toujours des connaissances non conscientisées, leur mise à jour va passer par les étapes de la prise de conscience. L'explicitation va jouer un rôle formateur par la prise de conscience qu'elle peut induire.

Donc, l'enjeu de la mise à jour de ce pré-réfléchi est qu'il doit permettre de perfectionner le sujet, de repérer les sources d'erreur, de décrire ce qui fait l'essentiel d'une expertise.

Le questionnement induisant une description est important. Ainsi, par rapport à l'action, nous nous trouvons devant une grande dichotomie :

- D'une part, les connaissances déjà conceptualisées, déjà conscientisées : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques conceptualisés ou savoirs expérimentiels qui ne posent pas de problèmes de verbalisation à l'élève ou au professionnel parce qu'il les connaît et les a déjà verbalisés.
- D'autre part, des savoirs en acte, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience, et que le sujet croit ne pas posséder, ou ne sait pas qu'il possède et donc ne sait pas verbaliser tout seul.

D'après l'auteur, cette dichotomie va conduire à poser deux grands principes dans la formulation des questions propres à l'entretien d'explicitation :

- Eviter tout ce qui est demande d'explication directe, en particulier : pourquoi,
- Mais formuler des questions qui induisent une réponse ponctuelle et descriptive.

Demander « mais pourquoi avez-vous fait cela ? » est inadéquat. L'élève rétorquerait, si je savais pourquoi, je ne me serais pas trompé. Ensuite, il va essayer de donner des explications et il y a peu de chances que ce soit autre chose que des justifications, des excuses, des rationalisations, des jugements. En revanche, le questionnement descriptif est là pour documenter le détail de l'action effectuée, jusqu'à être suffisamment bien informé pour comprendre la logique de la conduite de l'élève-ouvrier.

3.5.4.7. Mémoire concrète et questionnement sensoriel

Le questionnement d'explicitation est basé sur un entretien *a posteriori*, donc nécessairement sur un rappel. Se pose donc un problème théorique et pratique de mémoire. La majeure partie des travaux expérimentaux sur la mémoire se sont intéressés à l'étape d'apprentissage et relativement peu aux conduites de rappel. Toutes les variantes d'études du rappel n'ont été prises en compte que comme moyen d'évaluer l'apprentissage. Mais, elles ont été relativement peu étudiées en elles-mêmes. Cependant, les techniques d'aide au rappel d'événements passés liées à l'entretien d'explicitation sont liées à un modèle théorique ancien : celui de la mémoire affective ou mémoire involontaire.

Ainsi, des indications pratiques permettent d'accéder à l'évocation, une fois que l'on a le point de départ sensoriel. Il est important d'essayer de forcer l'attention en écartant toutes sollicitations qui peuvent être sources de distraction. Il est également possible de revenir indéfiniment à cette expérience du déclencheur faisant activer la mémoire concrète.

3.5.4.8. Déroulement de l'entretien d'explicitation

Initialiser, focaliser, élucider et réguler : quatre fonctions de relance de l'entretien à moduler par l'intervieweur selon les différentes situations de dialogue. Les relances sont formulées en fonction de l'analyse « instantanée » des répliques de l'interviewé.

Ces relances peuvent être considérées comme un aiguillage car l'effet d'une relance est plutôt de l'ordre de l'influence, induisant une direction ou un effet.

Ainsi, les problèmes qui se poseront seront :

- De répondre à la question : quelles sont les formulations de relances appropriées aux buts poursuivis et quelles sont celles qu'il n'est pas judicieux d'utiliser ?
- De déterminer dans quelle direction orienter la suite du dialogue ;
- Au début, ou après une interruption, initialiser l'échange de manière à orienter l'activité et instaurer la communication ;

- Dans certains types d'échanges (feed-back, supervision, retour d'expérience), le domaine de questionnement potentiel est immense, aussi il peut être nécessaire de focaliser, c'est-à-dire rechercher avec l'interviewé le moment, le point particulier qui sera l'objet de l'échange ;
- Quand ces premières fonctions sont assurées, il est alors possible d'élucider, c'est-à-dire mettre à jour le déroulement de l'action à un degré donné de finesse de la description, à un degré déterminé de la complétude, en fonction du respect de l'éthique professionnelle et de la cohérence des buts poursuivis ;
- À tout moment, mais particulièrement dans la mise en place du début de l'échange, ou de manière générale dans toute situation où les conditions ne sont pas remplies : réguler l'échange de manière à assurer le respect des conditions permettant la verbalisation de l'action.

D'après l'auteur, le schéma de la page suivante résume les fonctions des relances dans l'entretien d'explicitation. Il montre les prises de décision à opérer entre focaliser, élucider si c'est possible et pertinent, sinon réguler autant que nécessaire (la fonction d'initialisation qui amorce l'échange n'est pas représentée).

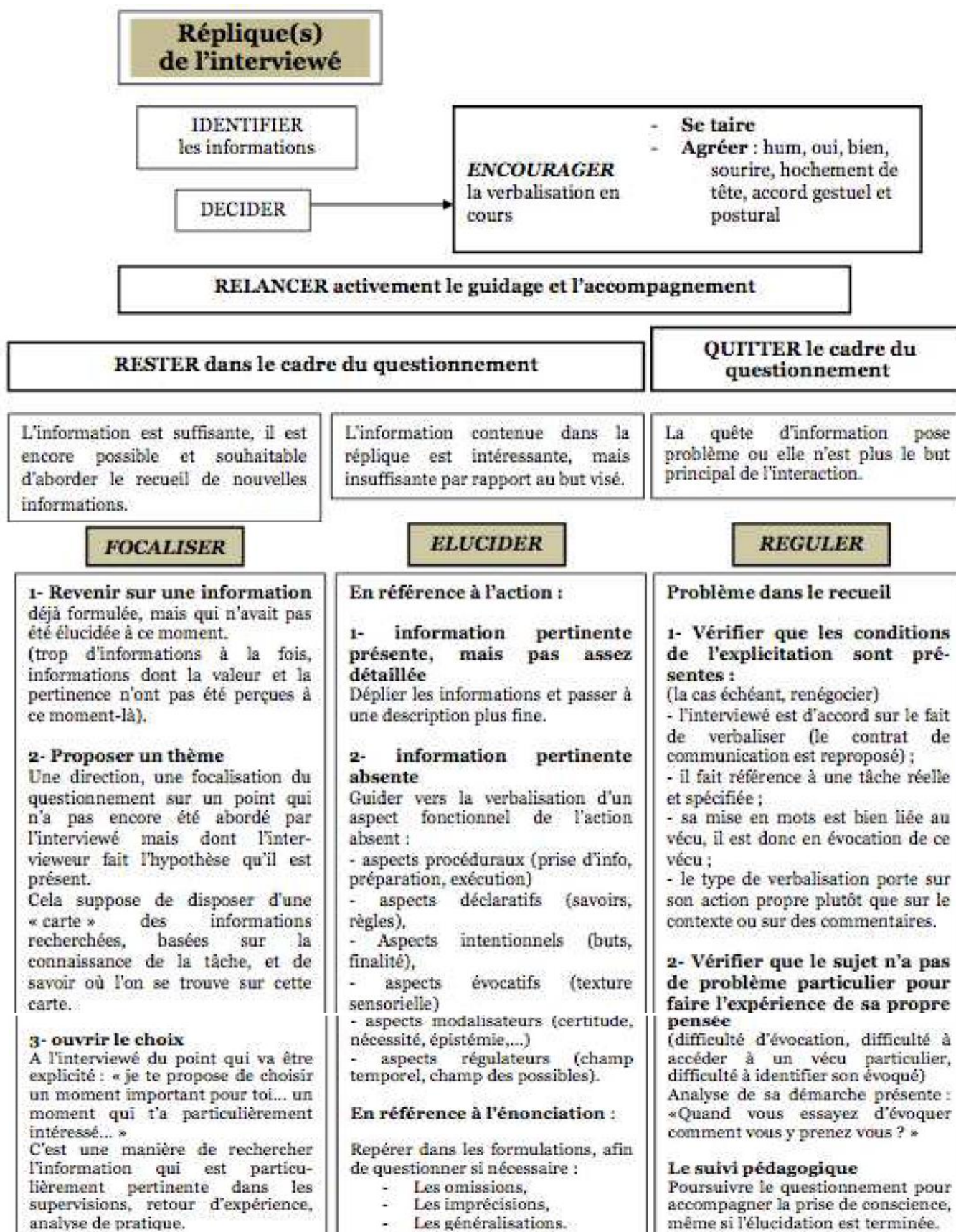
3.5.4.9. Les contextes de mise en œuvre de l'entretien d'explicitation

Chaque fonction des relances devra être envisagée dans le contexte des trois conditions possibles de mise en œuvre d'une technique d'entretien :

- **Utilisation ponctuelle** : un groupe (de deux à X) centré sur une tâche à effectuer (correction d'exercice, mise en place d'exercices dans une classe, élaboration d'une proposition de solution commune, ...) ;
- **Utilisation systématique en retour réflexif** (groupes d'analyse de la pratique ou de retour d'expérience, des temps de synthèse ou de bilan de stages, des temps pédagogiques de *feedback* d'exercices, des séances d'analyse après travail sur un simulateur, debriefing mission, ...) ;
- **En entretien individuel** (bilan de compétences, bilan d'orientation, bilan annuel d'activité professionnelle, remédiation, pur recueil d'information, ...) ;

Selon les contextes, les conditions de mise en œuvre vont varier et font donc l'objet d'un savoir-faire.

Figure 4 : Les fonctions des relances dans l'entretien d'explicitation



3.5.5. La psychodynamique du travail

Née de la psychologie, la psychiatrie et la psychanalyse, la psychodynamique a été adoptée sous le titre psychopathologie du travail. Il s'agit d'une discipline récente des sciences sociales, proposant des outils théoriques pour améliorer les rapports entre l'homme et le travail, et répondre à la demande sociale suscitée par l'actualité des problèmes de souffrance au travail, en vue de comprendre les relations entre fonctionnement psychique et organisation du travail.

Cette approche a pour arrière-plan psychanalytique la souffrance et le plaisir dans un rapport singulier à l'inconscient (Dejours, cité par Champy-Remoussenard, 2005) ; psychopathologie du travail et la souffrance psychique comme une résultante du rapport des acteurs à l'organisation du travail. L'analyse de l'auteur dans ce courant montre que la psychodynamique est une étude du lien entre la souffrance psychique et l'organisation du travail en y intégrant le rapport singulier de l'individu à l'inconscient en ce qui concerne sa souffrance. Ce courant met en évidence, l'importance du facteur humain, la complémentarité d'un jugement d'utilité, l'analyse de l'intelligence mobilisée au travail (Davezies, cité par Champy-Remoussenard, 2005). Concernant la méthodologie, la construction de l'enquête se fait à partir de l'analyse d'une demande des travailleurs concernés. Ici la subjectivité du chercheur s'apprécie dans sa position au cours de l'enquête (extériorité) qui facilite la verbalisation des acteurs. Ce courant utilise comme matériel d'enquête, le commentaire des travailleurs sur le contenu de leur demande. On vise principalement l'accès aux acteurs de penser à leur situation, leur rapport au travail et en fin les conséquences qui en résultent en dehors du travail (Champy-Remoussenard, 2005).

Auteur de l'ouvrage, *Travail : usure mentale* devenu un classique souvent cité dans les études portant sur la souffrance au travail, Dejours montre dans *Situations du travail* (2016) comment « les situations de travail se transforment et continueront à se transformer avec l'évolution du mode de production » (p. 17).

Il est intéressant de noter que, dans les premières pages du livre, l'auteur prend le soin de présenter le contexte dans lequel a émergé la psychodynamique du travail, avec un bref historique de son évolution ; ceci permet une meilleure compréhension des textes proposés et rend le contenu du livre plus accessible au public éloigné de la discipline.

Née de la rencontre entre la psychanalyse et l'ergonomie dans les années 1970, cette discipline qui portait la désignation de « psychopathologie du travail » jusqu'en 1992, a bénéficié d'échanges approfondis et constructifs avec des chercheurs d'autres sciences sociales qui étudient « l'homme au travail » (sociologues, historiens, ethnologues, médecins du travail...) ; ces échanges ont permis de nourrir le débat sur l'intérêt de cette nouvelle approche et ont abouti à un changement d'appellation pour, d'une part, élargir son cadre théorique et, d'autre part, lever les ambiguïtés créées par le terme *psychopathologie* dans la communauté scientifique. On y lit ce qui suit : « De la psychopathologie du travail on peut proposer la définition suivante : c'est l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à la réalité du travail » (p. 71).

L'explication suivante éclaire la pensée de l'auteur : la normalité n'est pas conçue comme simple absence de maladie, mais comme le résultat toujours précaire de stratégies défensives développées par le sujet pour résister à une organisation de travail déstabilisante ou néfaste pour son fonctionnement psychique et sa santé mentale.

L'analyse est jugée « dynamique » dans le sens où l'investigation a pour centre de gravité les conflits qui surgissent de la rencontre entre l'individu (avec une subjectivité déjà constituée par sa propre histoire) et la situation de travail, dont les caractéristiques sont généralement déterminées indépendamment de sa volonté. L'approche par la psychodynamique du travail permet, pour reprendre les termes d'Alderson (cité par Adandogou, 2016) de cerner « les dynamiques intra et intersubjectives qui se jouent dans les rapports sociaux que les travailleurs entretiennent avec leur travail tel qu'organisé à un moment donné, à un endroit donné et dans un contexte donné » (p.2). Elle favorise ainsi la compréhension des attitudes (des réactions) de l'individu dans une situation de travail.

Ainsi présentée, la psychodynamique du travail semble mériter toute sa place parmi les outils théoriques permettant d'étudier les relations entre santé mentale et organisation du travail. Pourtant, son édification a eu à surmonter de nombreuses objections et critiques. Dans l'exposé du premier chapitre, intitulé : *Souffrance et plaisir au travail : l'approche par la psychopathologie du travail*, l'auteur tente de répondre à ces objections en montrant ce qui, dans cette discipline naissante, pourrait intéresser les chercheurs étudiant la question de la souffrance et du plaisir au travail. La dynamique proposée par cette approche s'appuie sur une action de déverrouillage du

rapport des hommes à l'organisation du travail et « vise essentiellement le collectif de travail et non les individus pris un par un » (p. 22). Ainsi, même si elle s'intéresse à la souffrance de l'individu qu'elle tente de saisir à travers les défenses qu'il met en place pour résister psychologiquement aux difficultés induites par certaines organisations du travail, la psychodynamique du travail n'a pas une visée thérapeutique de l'individu mais propose d'intervenir sur une organisation du travail qui peut être délétère. C'est à juste titre que l'auteur présente, dans le deuxième chapitre, une note de travail sur la notion de souffrance : un vécu particulier (pénible ou déstabilisant) résultant d'une situation de travail liée à la contrainte organisationnelle. « Entre l'homme et l'organisation du travail prescrite, il y a parfois un espace de liberté qui autorise une négociation, des inventions et des actions de modulation du mode opératoire, c'est-à-dire une intervention de l'opérateur sur l'organisation du travail [...] pour l'adapter à ses besoins, voire pour la rendre plus congruente avec son désir. Lorsque cette négociation est poussée à sa limite ultime, et que le rapport homme-organisation du travail est bloquée, commence le domaine de la souffrance et de la lutte contre la souffrance » (p. 40).

Même si la psychodynamique du travail s'est développée sur la base d'une interrogation adressée au monde du travail à partir de la conception de l'homme produite par la psychanalyse, elle a peu à peu construit une théorie propre, étroitement liée à la sociologie théorique et à la théorie sociale. Elle s'intéresse donc à l'organisation du travail comme source de plaisir et de souffrance, mais aussi comme facteur pouvant favoriser l'émergence de stratégies défensives permettant à l'individu de résister aux difficultés liées à la situation du travail. L'investigation est ainsi portée sur ce qui, dans les situations de travail, serait nuisible au fonctionnement psychique du travailleur, et sur les mécanismes que ce dernier déploie pour maintenir son engagement professionnel et son équilibre psychique.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Selon Crotty (1998), la méthodologie de recherche est définie comme la stratégie, le plan d'action et le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiquement nommées méthodes.

Ce chapitre précise le dispositif méthodologique sur lequel s'étaye notre travail de recherche. Il commencera par rappeler la question et les hypothèses de la recherche. Il abordera ensuite le cadre de la recherche : les sites, la population et le contexte de cette étude. Il exposera pour finir les outils méthodologiques déployés lors des investigations ; les raisons qui nous ont amenés à les choisir et la manière dont nous les avons employés. Enfin, il expliquera les méthodes de recueil et d'analyse des données qui nous ont permis d'élaborer et de questionner le matériel recueilli.

4.1. RAPPEL DU PROBLEME ET DE LA QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE

Ce sous-titre présente, la problématique de l'étude, sa question principale, ses différents objectifs et hypothèses.

Ce qui laisse transparaître une inadéquation entre les formations supérieures professionnelles et les métiers existants alors que l'université, garant stratégique de ce type de formation a, depuis octobre 2007, entamer une mue sensée la rendre plus performante, plus capable, plus apte à répondre aux attentes d'un marché du travail toujours plus exigeant.

4.1.1. Le problème de recherche

Les statistiques sur l'employabilité des jeunes au Cameroun montrent que les 3/4 des diplômés du supérieur au Cameroun n'ont pas de travail en dehors des formations classiques. Toute chose qui fait observer comme un décalage entre les formations supérieures professionnelles offertes et les métiers existants. C'est ce manque de cohérence que pointe comme problème cette recherche.

En effet, nonobstant des réformes qui, depuis 1993, ont progressivement permis à l'Enseignement supérieur de proposer une offre de formation faite de 42% d'établissements facultaires classiques

contre 58% d'établissements technologiques et professionnels (Fame Ndongo & al., 2019), de nombreuses critiques (Foaleng, 2015 ; Pallante, 2008) reconnaissent que, cinquante ans après son indépendance, les modèles de formation scolaire et universitaire camerounais restent influencés par des approches où les connaissances théoriques ont tendance à avoir une prééminence sur les savoirs pratiques, alors que l'environnement physique et humain, le tissu économique et le marché de l'emploi changent et évoluent. Et, malgré l'adoption en 2007 du système LMD qui visait la professionnalisation des enseignements-formation, tout en lui permettant de mieux répondre aux exigences du marché de l'emploi, l'université camerounaise peine à quitter le modèle binaire formation-emploi. Elle échoue à intégrer à ses pratiques curriculaires des démarches qui priorisent – avant toute démarche de formation – une démarche de référentialisation. Les formations s'effectuant indépendamment des métiers existants. Or ces référentiels devraient d'après Le Boterf (2003), constituer le fil conducteur de toute approche qui se veut tourner vers la connaissance des compétences à maîtriser à la fin de toute formation, afin de permettre à celle-ci de répondre à la fois aux finalités des formations, aux conditions du marché de l'emploi et aux conditions d'une insertion professionnelle immédiate.

Toute chose qui soulève pour cette étude, le problème de l'insuffisante employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais encore sous-tendu dans son architecture par l'ancien paradigme formation-emploi, alors même qu'il devrait, théoriquement du moins, se structurer autour du paradigme issu de la référentialisation des formations tel que le préconisait le système LMD dès sa mise en place en 2007.

4.1.2. La question de recherche

Pour résoudre ce problème, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « **Quels liens y auraient-ils entre la référentialisation des formations et une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel au Cameroun ?** ».

Autrement dit, beaucoup plus simplement, du point de vue curriculaire, en observant le système de formation professionnel universitaire camerounais en même temps que le marché de l'emploi, qu'est-ce qui pourrait conduire à une employabilité réussie des diplômés ?

Aussi, relativement à cette question de recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes.

4.1.3. Rappel des hypothèses

Elles sont de trois sortes : une hypothèse générale dont l'opérationnalisation des variables a produit une hypothèse opérationnelle et trois hypothèses de recherche qui nous permis d'œuvrer concrètement sur le terrain.

4.1.3.1. L'hypothèse générale et sa description

A la question de recherche ci-dessus mentionnée, nous avons fait l'hypothèse suivante : **Du fait des liens d'adéquation qui devraient exister entre les systèmes de formation et le marché de l'emploi, une référentialisation des formations professionnelles universitaires favoriserait une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.**

Pour rendre concrète notre recherche, et la faire passer de son versant théorique, un peu plus abstrait à son versant concret, nous nous sommes livrés à un travail d'opérationnalisation de ses variables. Ce travail d'opérationnalisation vise à préciser les concepts de notre hypothèse principale afin de faciliter leur observation et leurs analyses ultérieures.

Il a permis d'obtenir les variables, les modalités, les indicateurs et les indices suivants.

❖ **Variable Indépendante : *Référentialisation des formations professionnelles universitaires***

Processus d'élaboration, de formulation ou de construction et de diffusion des référentiels ou référents associés aux formations professionnelles universitaires (Ardouin, 2017 ; Hadji, 2000 ; Figari, 1994 ; Peretti, 1987).

- ✓ **Modalité 1** : Elaboration, formulation et diffusion des référentiels de métier.
 - **Indicateurs et indices**
 - Elaboration, formulation et diffusion de l'ensemble des tâches ou des activités professionnelles liées à un emploi.

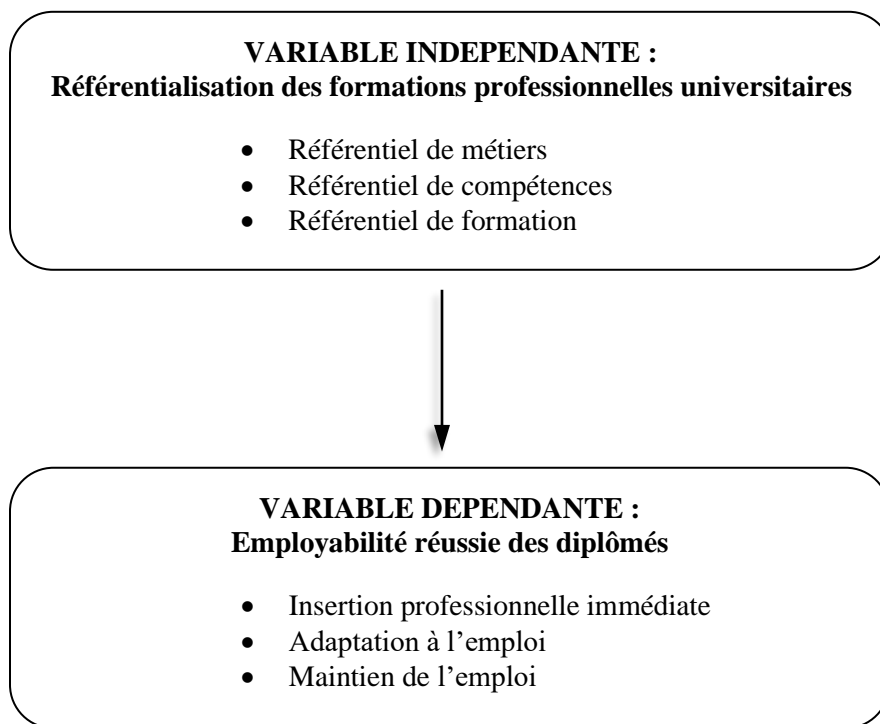
- ✓ **Modalité 2** : Elaboration, formulation et diffusion des référentiels de compétences.
 - **Indicateurs et indices**
 - Elaboration, formulation et diffusion de l'ensemble des aptitudes, des capacités, des habiletés, des savoirs et savoir-faire associées à un emploi ou à l'exercice d'un métier.
- ✓ **Modalité 3** : Elaboration, formulation et diffusion des référentiels de formation
 - **Indicateurs et indices**
 - Elaboration, formulation et diffusion de l'ensemble des capacités nécessaires à faire acquérir à l'apprenant durant la formation.
 - Elaboration, formulation et diffusion de l'ensemble des résultats attendus à la fin de la formation.

❖ **Variable Dépendante : *employabilité réussie des diplômés***

Capacités et dispositions potentielles à trouver et à occuper un emploi (Dubar, 2000) ; à entrer dans une relation d'emploi, de s'investir avec succès dans un processus de travail et de se maintenir en emploi grâce à une adaptation constante de sa propre force de travail (Ben Hassen & Hofaidhllaoui, 2012).

4.1.3.2. L'hypothèse opérationnelle

Elle se décline de la manière suivante :



4.1.3.3. Les hypothèses de recherche

Elles sont au nombre de trois.

❖ L'hypothèse de recherche 1

L'élaboration et la diffusion des référentiels de métier favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

En clair, résultant d'une démarche d'observation et d'analyse du travail, le référentiel de métier décrit un métier et permet d'anticiper sur les besoins de formation tout en favorisant l'insertion professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que sa construction et sa vulgarisation favorisent une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais. Quels sont leurs effets sur une insertion professionnelle immédiate des diplômés ?

❖ L'hypothèse de recherche 2

L'élaboration et la diffusion des référentiels de compétence favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

En d'autres termes, en tant qu'outil qui permet de renseigner sur la liste des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Le référentiel de compétence vise à établir la liste des connaissances et attitudes professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. Favorise-t-il pour autant, l'insertion immédiate, l'adaptation et le maintien à l'emploi des diplômés ?

❖ L'hypothèse de recherche 3

L'élaboration et la diffusion des référentiels de formation favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

En tant qu'outil dont la vocation consiste à élaborer les objectifs de formation déclinés en objectifs pédagogiques, contenus, modalités et méthodologies de l'évaluation, le référentiel de formation assure-t-il l'insertion professionnelle immédiate, l'adaptation et le maintien à l'emploi des diplômés ?

Nous avons présenté toutes ces informations dans le tableau synoptique de la page suivante :

HYPOTHESE GENERALE	HYPOTHESES DE RECHERCHE	VARIABLES	MODALITES	INDICATEURS
<p>HG : La référentialisation des formations professionnelles universitaires favoriserait une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<p>HR1 : L'élaboration et la diffusion des référentiels de métier favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<p>VI : L'élaboration et la diffusion des référentiels de métier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration, construction, formulation des référentiels de métier ; - Partage, vulgarisation des référentiels formulés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation de la liste des tâches ou des activités professionnelles liées à un emploi ou un métier ; - Partage, vulgarisation de la liste formulée.
		<p>VD : Employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité potentielle à trouver un emploi ; - Capacité à occuper un emploi ; - Capacité à conserver un emploi ; - Capacité à évoluer avec son métier. 	
	<p>HR2 : L'élaboration et la diffusion des référentiels de compétence favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<p>VI : L'élaboration et la diffusion des référentiels de compétence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration, construction, formulation des référentiels de compétence ; - Partage, vulgarisation des référentiels formulés 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation de l'ensemble des aptitudes, des capacités, des habiletés, des savoirs et savoir-faire associées à un emploi ou à l'exercice d'un métier ; - Partage, vulgarisation de la liste formulée.
		<p>VD : Employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité potentielle à trouver un emploi ; - Capacité à occuper un emploi ; - Capacité à conserver un emploi ; - Capacité à évoluer avec son métier. 	
	<p>HR3 : L'élaboration et la diffusion des référentiels de formation favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<p>VI : L'élaboration et la diffusion des référentiels de formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration, construction, formulation des référentiels de formation ; - Partage, vulgarisation des référentiels formulés 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation de la liste des capacités nécessaires à faire acquérir à l'apprenant durant la formation ou des résultats attendus à la fin de la formation. - Partage, vulgarisation de la liste formulée.
		<p>VD : Employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité potentielle à trouver un emploi ; - Capacité à occuper un emploi ; - Capacité à conserver un emploi ; - Capacité à évoluer avec son métier. 	

Tableau 12 : Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs

La problématique de l'étude, la question de recherche et les différentes hypothèses rappelées, décrivons à présent les cadres qui la délimitent.

4.2. CADRES DE L'ETUDE

Ce sous-titre présente, le cadre théorique référentiel et le cadre géographique de l'étude.

4.2.1. Cadre théorique référentiel de l'étude

La présente recherche s'inscrit dans le vaste champ conceptuel et théorique des Sciences de l'Education, et plus précisément, dans celui du Management de l'Education. Une emphase particulière est mise sur l'examen, l'étude et la compréhension des rapports qu'entretiendraient la référentialisation des formations universitaires avec l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur.

D'après Mialaret (1976), les Sciences de l'Education sont un ensemble des disciplines, qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des faits et situations d'éducation. De ce fait, les phénomènes qui nous intéressent dans cette recherche, la *référentialisation des formations professionnelles universitaires*, d'une part et *l'employabilité* d'autre part, sont toutes, des préoccupations qui relèvent de ce vaste domaine scientifique. D'autant plus qu'ils relèvent, généralement, du management de l'éducation et, spécifiquement, de la planification des systèmes de formation. En effet, pour répondre aux mutations socioéconomiques et à leurs conséquences sur l'organisation et l'évolution du marché de travail, plusieurs entreprises mettent en place une gestion des compétences donc la reconnaissance et la validation par les systèmes de formation représentent un enjeu sociétal d'une importance souvent négligée.

Comme en témoignent les chapitres précédents, le référentiel théorique de notre étude se révèle pluriel et varié tant d'un point de vue des théorisations mentionnées que des époques auxquelles ces dernières renvoient. Afin d'en tirer une certaine cohérence et comme le mentionnait déjà notre introduction générale, nous avons décidé de l'organiser en trois grands chapitres que nous avons présentées un peu plus haut.

4.2.2. Cadre géographique de l'étude

Géographiquement, cette étude s'est déroulée auprès de deux grandes catégories de structures : les établissements techno-professionnels des universités d'Etat du Cameroun d'une part, et les milieux professionnels des villes et campagnes du Cameroun d'autres parts.

Pays bilingue aux 250 langues maternelles, le Cameroun a l'anglais et le français comme langues officielles de l'administration et de la scolarisation.

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale situé au fond du Golfe de Guinée, entre les 2^e et 13^e degrés de latitude Nord et les 9^e et 16^e degrés de longitude Est. Le pays s'étend sur une superficie de 475 650 kilomètres carrés. Il présente une forme triangulaire qui s'étire du Sud jusqu'au lac Tchad sur près de 1 200 km tandis que la base s'étale d'Ouest en Est sur 800 km. Il possède au Sud-ouest une frontière maritime de 420 km le long de l'océan Atlantique. Il est limité à l'Ouest par le Nigéria, au Sud par le Congo, le Gabon et la Guinée Équatoriale, à l'Est par la République Centrafricaine, et au Nord-est par le Tchad. Enfin, au sommet du triangle, au Nord, il est coiffé par le Lac Tchad.

Le milieu naturel du Cameroun est diversifié. On dit de lui qu'il est l'Afrique en miniature. En effet, plusieurs types de régions naturelles contribuent à la diversité géographique du pays.

Pour l'Institut National de la Statistique (INS, 2011) le sud forestier (provinces du Centre, de l'Est, du Littoral, du Sud et du Sud-Ouest) est situé dans les zones maritime et équatoriale. Cette zone se caractérise par une végétation dense, un vaste réseau hydrographique et un climat chaud et humide aux précipitations abondantes. Cette région est propice à la culture du cacao, du palmier à huile, de la banane, de l'hévéa et du tabac, etc. Elle abrite les deux plus grandes villes du pays : Douala (première ville, principal port et capitale économique avec ses activités commerciales et industrielles), Yaoundé (deuxième ville, capitale politique et lieu géographique de cette étude). Citons aussi d'importants centres urbains comme Edéa caractérisé par son industrie lourde et sa centrale hydro-électrique, Limbe, siège de l'industrie pétrolière et Kribi, siège d'un port en eau profonde et terminal du pipeline Tchad-Cameroun.

Les hauts plateaux de l'ouest (provinces de l'Ouest et du Nord-Ouest), dont l'altitude moyenne est supérieure à 1 100 m, forment une région riche en terres volcaniques favorables à l'agriculture (café, maraîchers, etc.). La végétation y est moins dense que dans le Sud forestier et le climat frais qui y règne est favorable à l'éclosion de toutes sortes d'activités. De plus, la forte densité de peuplement par rapport à la moyenne nationale en fait une des premières zones d'émigration. Les principales villes sont Bafoussam, Bamenda et la ville universitaire de Dschang.

Le Nord soudano-sahélien (provinces de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord) est une région de savanes et de steppes. En dehors du plateau de l'Adamaoua où le climat est plus tempéré, le reste de cette région est caractérisé par un climat tropical chaud et sec aux précipitations de plus en plus limitées au fur et à mesure que l'on se rapproche du lac Tchad. La région est propice à l'élevage du bovin et à la culture du coton, de l'oignon, du mil, de la pomme de terre, de l'igname blanche et des arachides.

4.2.3. Cadre temporelle de l'étude

L'année 1993 marque le début ou la naissance des formations professionnelles universitaires au Cameroun. Les données exploitées ici seront celles publiées entre 2010 et 2016 par l'INS, le document Vision du Cameroun 2035. Le DSCE, le dispositif de production des statistiques courantes sur l'emploi et la main d'œuvre au Cameroun. Le document profil du pays et les informations recueillies lors des différents programmes sur le duo Universités-Entreprises et les besoins en main d'œuvre des projets structurants du pays et autres éléments documentaires.

4.3. POPULATION ET PARTICIPANTS A L'ETUDE

Selon Grawitz (1996 ; p.593), la population d'étude renvoie à « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». Autrement dit, c'est aussi l'univers statistique auquel le chercheur s'interroge, se questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires.

4.3.1. La population cible

La population cible est la population totale pour laquelle on a besoin de l'information. Par exemple, si vous devez mener une enquête sur les types de voitures les plus populaires en Yaoundé, la population cible serait alors composée de toutes les voitures de cette ville. Il faut décrire les unités qui composent la population sous forme de caractéristiques les identifiant clairement.

La population cible de cette recherche était constituée de deux catégories d'acteurs. D'une part, des chefs d'établissements ou responsables des formations professionnelles universitaires, et d'autres parts des professionnels – chefs de petites entreprises (PE) – des métiers et secteurs d'activités – au sens de Ardouin (2006) et Parent & al. (2006) – sélectionnés pour les besoins de la recherche. La pluralité des acteurs interrogés permettait d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

4.3.2. Procédure de sélection de l'échantillon

L'échantillon représente un petit groupe représentatif extrait d'un grand groupe que l'on nomme « population ». L'échantillonnage est le processus par lequel on détermine l'échantillon.

La procédure de sélection de l'échantillon englobe : les techniques de sélection, procédure de sélection, la taille, les critères d'exclusion, d'inclusion ainsi que la taille de l'échantillon.

Elle permettait de constituer un sous-groupe de participants à la recherche, détenteurs des caractéristiques pouvant influencer la valeur des phénomènes étudiés. Notamment, les liens qui existeraient entre une référentialisation des formations professionnelles universitaires et l'employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais.

4.3.2.1. Techniques de sélection de l'échantillon : l'échantillonnage par réseau (boule de neige)

La technique d'échantillonnage choisie est l'échantillonnage par réseau. Il s'agit d'une méthode d'échantillonnage non probabiliste encore appelée échantillon boule de neige par Angers (1992).

Cette méthode consiste à sélectionner les cas à travers ses réseaux sociaux, d'amitiés ou de connaissances. Des personnes qui correspondent au profil recherché et leur demander de nous communiquer des noms de personnes présentant les mêmes caractéristiques.

Concrètement, il s'est agi pour nous de prendre contact avec des connaissances préalablement identifiées comme des actifs professionnels exerçant dans des secteurs d'activités ou de formation retenus par l'étude. A leur tour, celles-ci nous ont aidé à accéder à des personnes, collègues ou relations reconnus comme chefs d'une petite entreprise au Cameroun ou chefs et responsables de la formation et/ou des études dans une institution universitaire de formation.

4.3.2.2. Critères de sélection des participants

Dans une étude, il existe en général deux sortes de critères de sélection : des critères d'inclusion et des critères d'exclusion.

❖ Critères d'inclusion

Pour être participant à la recherche, en plus d'avoir offert son consentement, il fallait :

- Être en poste dans une ville ou campagne du Cameroun ;
- Mener son activité dans au moins un des secteurs d'activités sélectionné cadre de l'étude ;
- Assurer des fonctions de chefs d'établissements ou de responsables des formations pour l'une des structures professionnelles universitaires sélectionnées ;
- Ou être professionnel ou chef de petites entreprises.

❖ Critères d'exclusion

En plus de n'avoir pas donné son consentement, il fallait :

- Être actif dans un secteur professionnel non sélectionné dans le cadre de l'étude ;
- Assurer des fonctions de chefs d'établissements sans lien avec la formation.

4.3.3. Taille de l'échantillon

Notre échantillon est constitué d'un total neuf (09) participants dont cinq (05) Dirigeants ou Chefs de petites entreprises (PE) et quatre (04) Chefs d'Institutions de formation universitaire exerçant des responsabilités en lien avec la formation.

4.3.3.1. Le chef de petite entreprise (PE) : un manager atypique

Selon la loi n° 2010/001 du 13 avril 2010, portant promotion des petites et moyennes entreprises au Cameroun, par « petite entreprise en abrégé PE, on entend une entreprise qui emploie entre six (06) et vingt (20) personnes et dont le chiffre d'affaires annuel hors taxes est supérieur à quinze (15) Millions de francs CFA et n'excède pas cent (100) Millions de Francs CFA » (Article 5).

Par chef ou dirigeant de petite entreprise nous désignons une personne physique qui est à la tête d'une petite entreprise, sans en être forcément le fondateur ou le propriétaire. Il est décrit par la littérature en sciences de gestion comme un manager atypique et novateur (Chapellier & Dupuy, 2014). Ce n'est pas seulement un acteur, un entrepreneur isolé, qui innove, prend des risques et est à l'affût d'opportunités nouvelles pour faire du profit. Il peut aussi être considéré comme le fruit d'une construction sociale qui inscrit dans des appartenances et des relations avec son environnement. En fonction des caractéristiques de l'entreprise qu'il dirige et des caractéristiques individuelles et donc des qualifications (titres et diplômes) du demandeur d'emploi, il recrute.

Dans le cadre de cette étude, c'est un entrepreneur qui dirige une entreprise qui compte entre 9 et 12 salariés. En cela, même s'ils se différencient socialement par la diversité des carrières, des secteurs d'activités et des trajectoires, les chefs d'entreprise de cette étude constituaient une catégorie hétérogène.

Nous avons rencontré 17 dirigeants de petite entreprise. 5 ont accepté par leur disponibilité de participer à cette étude.

4.3.3.2. Les chefs d'établissements de formations professionnelles

Le chef d'établissement est une personne centrale dans les facultés et grandes écoles universitaires. Il a une responsabilité éducative, pédagogique, administrative et matérielle de l'établissement. Il

anime, coordonne et contrôle l'activité académique. A ce titre, il est chargé de l'élaboration, de l'exécution et du suivi des programmes d'enseignement et de recherche. En outre, il assure la gestion académique des examens et autres évaluations des connaissances.

Le chef d'établissement de cette étude était soit un Doyen, soit Vice-Doyen, soit un Chef de Département. Il était :

- Soit chargé de la programmation et du suivi des Activités Académiques avec sous sa responsabilité le service de la programmation ;
- Soit chargé de la Recherche et de la Coopération avec sous sa responsabilité le service des diplômés.

Nous avons rencontré au total 4 chef d'établissement. Les 4 ont accepté par leur disponibilité de participer à cette étude.

Tableau 13 : récapitulatif de la population/participants à l'étude répartis sur le territoire national

	Yaoundé	Douala	Dschang	Bafoussam	TOTAL
Dirigeants ou Chefs de petites entreprises (PE)	2	2		1	5
Chefs d'établissements de formations professionnelles	2	1	1		4
TOTAL	4	3	1	1	9

Une fois les critères et les caractéristiques spécifiques aux participants de cette étude décrits, employons-nous maintenant à présenter le dispositif méthodologique déployé pour tester nos hypothèses.

4.4. METHODES

Cette section commence par aborder la question du choix de la démarche, du choix du type et du choix de la méthode en fonction des objectifs de la recherche. Elle décrira ensuite les instruments de collecte des données.

4.4.1. Le type de recherche

Cette recherche est exploratoire et descriptive.

Elle vise la description des phénomènes qui nous intéressent à partir de leurs environnements naturels (Pelletier & Demers, 1994 ; Van der Maren, 2004), en l'occurrence la formation professionnelle au sein de l'enseignement supérieur camerounais et l'employabilité des diplômés, pour tenter de clarifier les liens qui existeraient entre les référentiels de formation qu'elle élabore et diffuse et l'employabilité de ses diplômés. En outre, elle tente de combler un vide, une lacune (Van der Maren, 2004). Elle postule que si l'enseignement professionnel supérieur camerounais appliquait à toutes ses formations un processus de référentialisation, peut-être, qu'il arriverait à une employabilité réussie de ses diplômés.

4.4.2. Démarche et méthode de la recherche

Sous cette section nous présentons la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche. Ayant opté pour une recherche par études, elle tente d'en donner les raisons.

4.4.2.1. Pourquoi la démarche qualitative ?

Selon Coutelle (2005), en Sciences de l'Education, la démarche qualitative est une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène.

Cette recherche adopte une démarche qualitative parce qu'elle a des visées interprétative et compréhensive (Van der Maren, 2004). Elle cherche à collecter le plus d'informations possibles pour comprendre comment les acteurs de la formation professionnelle universitaire comme ceux du marché de l'emploi pensent, parlent et expliquent (Dumez, 2011) la référentialisation des formations professionnelles universitaires et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. Elle interroge les pratiques dans les milieux professionnels et académiques tout en visant la découverte et la communication de nouvelles connaissances (Ciccone, 2014).

Elle se propose d'amener les Chefs d'établissement, les Managers ou Chefs de petites entreprises à formuler dans leur propre langage le contenu, la structure de leurs actions et leurs pensées privées.

4.4.2.2. L'approche par étude et l'étude de cas

Pour tester son problème de départ, cette recherche opte pour une approche par études. Au nombre de trois, chaque étude permettait d'opérationnaliser et de tester une hypothèse secondaire. Nous les avons formulées de la manière suivante :

- **Etude 1** : Référentiel des métiers et employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun
- **Etude 2** : Référentiel des compétences et employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun
- **Etude 3** : Référentiel de formation et employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun

L'étude de cas est la méthode de recherche préférentielle pour toutes les trois études. A ce propos, avec Fortin et Gagnon (2016), il faut rappeler que l'étude de cas est :

Une méthode de recherche qui implique une analyse en profondeur d'une entité (cas) ou plus. L'entité peut être une ou plusieurs personnes, un groupe social, un évènement, une famille, une communauté, une organisation ou un établissement. Elle consiste à faire état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Fortin & Gagnon, 2016, p.197).

Les cas choisis – quatre (04) dans le domaine de la formation professionnelle universitaires et cinq (05) dans les milieux professionnels du marché de l'emploi – l'ont été parce qu'ils permettaient d'illustrer et d'étudier les phénomènes étudiés, dans le contexte quotidien des participants. Un environnement où ils apparaissaient à maints égards comme particulièrement innovants. En effet, dans leurs pratiques et leurs positions, ils constituaient des points de référence pour d'autres organisations.

4.4.3. Instruments et procédures de collecte de données

Comme nous venons de l'indiquer, les données récoltées au cours de cette recherche sont de nature qualitative. Toutefois, il nous semble important de discriminer la double origine de celles-ci. Selon les terminologies de Van Der Maren (2004), certaines sont invoquées quand d'autres sont provoquées :

- 1) *Les données invoquées* : il s'agit des données antérieures ou extérieures à la recherche. Elles ont été mobilisées dans le cadre de l'étude 3.
- 2) *Les données provoquées* : elles sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis. Elles ont été mobilisées dans le cadre des études 1, 2 et 3.

Deux instruments ont permis la collecte de celles-ci :

- L'entrevue ou l'entretien semi-structurée pour les données provoquées ;
- L'analyse documentaire pour les données invoquées.

4.4.3.1. L'entrevue semi-structurée d'explicitation

Dans sa forme semi-structurée (Postic & De Ketele, 1989 ; Van der Maren, 2004). Il s'agit d'une modalité de l'entretien qui choisit et annonce au préalable les axes et thématiques de l'entrevue tout en disposant d'un guide ou protocole d'entretien (Combessie, 2007), qui a été élaboré avant les entretiens proprement-dits (voir Annexe 2).

Celle qui est mobilisée dans le cadre de cette recherche est dite, selon les mots de Vermersch (2010), d'« entretien d'explicitation ». Il permettait de s'informer, sur la manière dont l'enquêté réalise une tâche particulière.

A partir de ce protocole, des entretiens ont été menés avec cinq (05) dirigeants de petites entreprises et quatre (04) Chefs d'Etablissement supérieur de formation professionnelle. Des questions ont été posées sur l'ancienneté dans l'activité, le parcours de formation professionnelle (du chef d'entreprise comme des salariés), les caractéristiques de la main-d'œuvre employée et celles de l'entreprise, les critères de recrutement, les perceptions, les opinions, les représentations

qu'ils ou qu'elles se font de la formation professionnelle dans les universités camerounaises d'une part, des diplômés et leur employabilité d'autre part.

La procédure de collecte débutait par un pré-test de ce guide. Il s'est fait auprès d'entrepreneurs, de chefs d'entreprise et d'informateurs responsables du recrutement. Un questionnaire a permis de collecter des informations sur l'idée qu'ils ou qu'elles se faisaient des diplômés et des formations de l'enseignement supérieur ; des objectifs et des compétences supposés. Les données recueillies ont aidé à la conception d'un protocole d'entretien formulé autour des thématiques et axes d'intérêts plus précis. Nous les avons présentées de telle sorte qu'elles soient facilement consultables, dans un ordre qui préfigurait l'entretien.

Chaque entretien était enregistré par un magnétophone et retranscrit plus tard à l'aide du logiciel Word.

L'utilisation du magnétophone et la durée de l'entretien étaient signalées au participant, et parfois négociées, au début de chaque entrevue.

La prise de contact avec les participants s'est faite par des contacts formels ou informels et suivant le milieu, le statut et la position du futur enquêté. Une fois le contact établi, pour nous donner une certaine légitimité et un certain sérieux, nous commençons par justifier notre démarche de recherche, en évoquant son aspect universitaire et en présentant notre autorisation de recherche. Nous nous présentons et présentons le travail de manière à rester le plus honnête possible, sans toutefois dévoiler ses aspects les plus importants (objectifs et hypothèses).

Une fois le consentement verbal obtenu, nous évitions de prendre rendez-vous trop loin dans le temps, ou sinon, nous reconfirmions par téléphone. Nous évitions également de le faire si l'enquêté avait des contraintes horaires à respecter. Nous nous assurons toujours d'avoir du temps devant nous pour éviter que l'entrevue ne s'arrête brusquement car il était difficile de savoir combien de temps allait durer un entretien. Lorsque cela se produisait, nous négocions alors une deuxième voire une troisième entrevue.

4.4.3.2. L'analyse documentaire par le recueil des données d'archives

L'analyse documentaire permettait de collecter des données d'archives, mais presque contemporaines à l'étude et relatives aux curricula et programmes officiels du Ministère de l'enseignement supérieur camerounais. Pour Van der Maren (2004, p.385), de tels documents : « contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier ».

Cette analyse a porté sur trois documents principaux :

- Fame Ndong, J., Ngomo Manga, H., & Kenmogne, E. (2019). *L'attractivité des filières de formation dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun : étude exploratoire et prospective des migrations d'étudiants dans les universités d'Etat*. Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).
- Fame Ndong, J., Gabsa Nyongbet, W., & Mohamadou Guidado. (2020). *Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur 2018*. Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).
- DEPS, Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (2020). *Fonctionnement des formations du cycle de Master dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur au Cameroun : défis et perspectives*. (Rapport au Ministre d'Etat, ministre de l'Enseignement Supérieur). Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).

En tant que documents officiels, les données qu'ils fournissent servent comme témoignage de première main quant aux efforts faits par les universités camerounaises pour élaborer et diffuser des référentiels de formation professionnelle au niveau national.

4.4.3. Méthode d'analyse de données : l'analyse de contenu

Les données recueillies grâce à la grille d'entretien semi-structuré ont été traitées à l'aide de la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 1991) de type logico-sémantique (Mucchielli, 1991)

ou conceptuelle (Van der Maren (2004). Pour se faire, une grille d'analyse a été développée (voir annexe 3).

Les propos étaient séparés en unités de sens sous la forme : verbes d'action + compléments. Ces classements permettaient la catégorisation des propos de chaque informateur et ensuite de chaque catégorie d'informateurs. Ces classements avaient pour but d'analyser et de comparer les unités de sens, afin de préciser comment les informateurs de l'étude parlent des thématiques relatives à la formation professionnelle universitaire et à l'employabilité des diplômés.

4.4.4. Difficultés méthodologiques

Les limites de cette recherche sont inhérentes aux caractéristiques du chercheur, au temps accordé pour réaliser les trois études et à l'approche méthodologique choisie.

En effet, le chercheur étant une femme et la plupart des informateurs des hommes. Pour contrôler ce biais, c'est-à-dire éviter que des tensions ne naissent du fait de cette rencontre fortement sexuée avec une influence sur le comportement des participants, par conséquent modifie les données de la recherche, celui-ci les a traités avec respect : il ne leur a témoigné aucune marque de familiarité ou de complicité pendant tout le déroulement de la collecte de données.

Le délai alloué à la réalisation de la recherche entraîne d'autres limites. Effectivement, le crédit temps alloué à la recherche ne permettait de comprendre qu'en partie les effets de la référentialisation des formations professionnelles universitaires sur l'employabilité des diplômés, car en éducation, la perception du processus de changement jugée utile nécessite plusieurs années d'expérimentation (Savoie-Zajc, 2004). Une étude longitudinale aurait été plus indiquée dans ce cas.

Le troisième élément de mise en garde, mais non le moindre, porte sur l'approche de recherche choisie. Rappelons que notre recherche, d'un point de vue méthodologique, recourt à une méthode dite qualitative. L'étude de cas et l'approche par étude. Les raisons de ce choix se justifient dans le souci de comprendre en profondeur le problème soulevé au début de l'étude. Les entrevues semi-structurées donnant un accès direct à l'expérience des interviewés.

4.4.5. Considérations éthiques et déontologiques

Cette recherche en Sciences de l'Education visait une population humaine. Par conséquent elle exigeait qu'un certain nombre de précautions soient prises pour la protection des participants.

Le respect de l'éthique de la recherche implique le respect de la liberté des participants, l'obtention au près du participant d'un consentement libre et éclairé, la garantie de la confidentialité, la minimalisation des risques induits par la recherche.

Dans le souci de mettre en place toutes ces règles, nous avons commencé par requérir une autorisation de recherche auprès des autorités compétentes de notre université suivie d'une lettre de mise en stage signé par le Chef Département.

Pour ce qui est de l'aspect éthique, il existe particulièrement des règles en ce qui concerne la conduite de l'entretien que nous avons pris en compte dans cette étude. Il s'agit plus précisément :

- *Du principe d'anonymat* (des enquêtés, et si besoin des lieux de collecte, etc). Afin de respecter ce principe nous avons choisi de ne pas nommer les participants. Le but étant de garantir la confidentialité et aussi de préserver le caractère humain des participants ;
- *La demande d'autorisation d'enregistrer* : elle a été faite auprès de chaque participant avant le début de chaque entretien et certains participants ont donné leur accord alors que d'autres l'ont complètement refusé ;
- *L'engagement de ne jamais divulguer les propos* d'un interlocuteur dans son milieu d'interconnaissances ;
- *Faire tenir à dispositions de chaque participant*, s'il le souhaitait, les enregistrements ou transcriptions de notre entretien. A ce propos, nous avons aussi assuré les participants de la destruction des enregistrements après retranscription.

En ce qui concerne l'aspect déontologique relative aux lois et règles des corps de métier sociaux dont celui des Sciences de l'Education (Fernandez & Catteeuw, 2001), nous avons gardé à l'esprit plusieurs principes déontologiques dont les plus fondamentaux sont :

- Aucune recherche sur la personne humaine ne doit être entreprise si elle n'a pas pour but ultime l'acquisition de connaissances susceptibles de contribuer à l'amélioration de l'état et des conditions de vie de l'individu et de la société.
- Aucune recherche n'est justifiable si elle fait courir au sujet des risques démesurés.
- Le chercheur a l'obligation d'élaborer le meilleur projet de recherche dont il est capable.
- Le chercheur doit une fois les données recueillies, analyser et interpréter objectivement les résultats.
- Le chercheur doit reconnaître la portée limitée de ses interprétations et veillée à ce qu'elles ne soient pas utilisées pour des fins autres que celles prévues.

En définitive nous nous sommes attelés dans cette recherche, à mettre en pratique l'ensemble de principes et règles qui guide la pratique de tout professionnel de l'éducation et nous pensons qu'ils ont été respectés dans l'ensemble.

CHAPITRE 5 : ÉTUDE 1, LE REFERENTIEL DE METIER

Dans un contexte où la majorité des actifs camerounais exercent dans le secteur informel, c'est-à-dire celui de la débrouillardise, du sous-emploi et de l'emploi précaire souvent mal payé ou sous payé ; un contexte où le chômage des jeunes de 17 à 40 ans préoccupe de plus en plus les pouvoirs publics et où les diplômés de l'enseignement supérieur sont de plus en plus touchés, on est tenté de s'interroger. Pourquoi la possession d'un diplôme universitaire camerounais ne garantit-elle plus toujours l'accès à l'emploi ? Qu'est-ce qui fait problème ? Du point vu curriculaire, les diplômés de l'enseignement supérieur camerounais confèrent-ils toujours des acquis conformes aux exigences du marché de l'emploi ? Sont-ils toujours en adéquation avec l'évolution récente des tâches liées à l'exercice des métiers existants ?

5.1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Le mot métier désigne un travail dont on peut tirer des revenus pour gagner sa vie. Il peut aussi s'agir d'un secteur d'activités professionnelles qui produit du revenu. Par extension, un ensemble de tâches et/ou d'emplois liés à l'exercice de telles activités. Un ensemble de tâches dont la maîtrise s'acquiert par le biais de l'expérience, de l'exercice ou idéalement, d'un apprentissage auprès d'un formateur. Pour Perrenoud :

Lorsqu'un artisan forme un unique apprenti, il a le privilège de tout avoir en tête, sans être tenu de le formuler, encore moins de le concerter avec d'autres formateurs. Il peut renoncer à expliciter les compétences visées. Elles n'existent alors qu'en creux, à travers ce qu'il montre, les conseils qu'il donne, les jugements qu'il porte sur le travail de l'apprenti. Un tel formateur peut avoir l'impression de savoir parfaitement à quelles maîtrises il forme sans avoir une seconde l'obligation d'élaborer un référentiel. D'une certaine manière, il incarne l'objectif (2001, p.1).

Dans un cadre universitaire, la formation ne concerne plus qu'un seul formateur, mais un ensemble de formateurs, d'écoles ou d'instituts qui sont obligés de collaborer pour assurer, par exemple, la mobilité des apprenants, ou tout au moins, promouvoir et développer un véritable projet de formation aux objectifs explicites. Pour un tel cas de figure, disposer d'un référentiel, plus spécifiquement d'un référentiel de métier tout aussi explicite s'avère primordial à plus d'un titre.

En effet, le référentiel de métier est ce qui justifie de l'ouverture d'un poste de travail et permet d'en établir le profil en renvoyant au contexte de l'emploi (Magiante, 2007). Selon Delacroix (2001), il se conçoit comme un document qui résulte d'une démarche d'observation et d'analyse du travail. Il décrit un métier, un emploi auquel prépare une formation. Pour Perrenoud (2001), il permet de rapprocher des métiers voisins sur des bases solides et de raisonner sur le degré de spécialisation et la part commune des formations, ou d'éventuelles passerelles. Il décrit avec exactitude l'ensemble des activités professionnelles, aptitudes, savoirs et savoir-faire associés à un métier, et met en valeur l'étendue et la diversité des fonctions qui y sont exercées. Selon Le Boterf (2018), entre autres usages attendus du référentiel de métier, on peut ajouter le souci d'informer sur le métier ; d'en faire connaître sa spécificité et sa richesse ; d'expliquer de façon claire le métier aux étudiants désireux de se préparer à l'exercer et de rendre davantage professionnalisant les parcours de formation.

Ainsi, le référentiel de métier contribue donc à diagnostiquer les compétences à développer pour une employabilité efficace des étudiants. Il permet d'anticiper sur les besoins de formation et de favoriser l'insertion professionnelle, en d'autres termes, l'employabilité des diplômés. Dans ce même ordre d'idées, Van Nieuwenhoven, Maes, Monville & Vifquin (2012), considèrent que l'élaboration d'un référentiel de métier comporte plusieurs objectifs : disposer de données concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier et établir l'adéquation entre le référentiel de compétences professionnelles et le terrain. Pour des soucis de cohérence et de pertinence, son articulation avec le référentiel de compétences et le référentiel de formation s'avère essentielle (Roegiers, 2010). Or malgré l'implémentation du système LMD, dans son fonctionnement l'université camerounaise peine à s'approprier cette culture de la référentialisation. Il y'a comme une tendance à ne pas prendre en compte les métiers existants, ou du moins, – leurs données récentes – et les emplois auxquels ses formations sont sensés préparés. Toute chose qui pose au sens de cette étude, le problème de l'inadéquation entre les systèmes de formation (leurs référentiels) et les métiers/emplois existants, alors que l'implémentation du système LMD aurait dû aboutir à la mise en place d'un système de formations professionnalisantes sous-tendues par des référentiels de métiers explicites pour tous et régulièrement révisés.

Cette étude se propose d'examiner le marché du travail camerounais, **tel qu'il se décrit et se vit par les actifs de certains secteurs d'activités** – lors d'une autre étude – aux référentiels de

formation existants tels qu'ils sont proposés par l'enseignement supérieur camerounais. Car comme l'indique Perrenoud (1998), cité par Van Nieuwenhoven, Maes, Monville & Vifquin (2012 : 1) :

Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation [...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle (2012, p.1).

De manière plus spécifique, elle tente de :

- Accéder au vécu et recueillir des données récentes concernant les diverses tâches liées à l'exercice d'un métier du secteur primaire, secondaire, tertiaire et numérique.
- Elaborer un nouveau référentiel de métier en lien avec les données récentes du terrain.
- Le comparer avec le référentiel de formation au dit métier tel qu'il est offert par l'enseignement supérieur camerounais.

Perrenoud (2005), pense qu'un programme professionnel devrait s'autoriser à demander à chaque discipline de rendre compte de sa contribution à l'ensemble de la formation, voir lui assigner un cahier des charges en relation avec le référentiel de compétence. Il serait donc contre toute logique, mais compte tenu de la sociologie de l'institution très difficile de mener une construction curriculaire intégrante à partir des compétences visées en fin de formation. Il est plus simple d'accumuler des contenus dans les programmes en se gardant bien de les connecter explicitement à des compétences définies. Si l'on ne peut pas rattacher le défaut de compétence d'un étudiant à ses difficultés dans les ressources cognitives qu'il dispose, on ne peut que multiplier les stages et allonger la formation pratique alors qu'une partie des problèmes est ailleurs, dans la formation théorique et la possibilité de la connecter à des situations professionnelles.

Nous observons que toute réforme induit un système de pilotage rigoureux et cohérent prenant en compte plusieurs paramètres. Déjà, lorsqu'une réforme accumule des incohérences, on peut en déduire la suite. Toute réforme a besoin de stratégies dans la mesure où le changement peut produire des effets secondaires indésirables réels et imaginaires. Les nouveaux fondements pouvant avoir pour effet de créer des conflits ou susciter des oppositions idéologiques. A cet effet, Perrenoud (2005) affirme :

un simple programme alignant des intitulés des disciplines et des cours est en effet moins explicite qu'un référentiel de compétences. Celui-ci en revanche, précisant les principales sources attachées à chacune devrait favoriser une mise en relation des objectifs de formation universitaire et des acquis expérimentiels et professionnels » (Perrenoud (2005, p.13).

Idéalement, on devrait partir de la situation de travail, identifier les situations, les compétences et les ressources qu'elle mobilise avant de construire le plan de formation. Or très souvent, les disciplines sont installées, se légitiment et se développent sans se référer précisément aux compétences. Perrenoud identifie six handicaps pour la réussite d'un plan de formation :

- Premièrement, le fait de sous-estimer la force des adversaires car la légitimité politique n'est pas suffisante. Les professionnels et la parent estiment qu'une réforme ne devrait pas se faire sans leur avis et sont de ce fait prêts à combattre la mise en œuvre des textes s'ils n'ont pu empêcher leur adoption ;
- Deuxièmement, c'est le fait de ne pas associer tous les acteurs au pilotage de la réforme. Il ne suffit pas seulement d'une consultation préalable car la réforme s'enlise si elle n'est pas pilotée de manière négociée dès sa genèse à son bilan final ;
- Troisièmement, c'est la rapidité avec laquelle on avance et évalue. La précipitation dans le souci de justifier le changement aux yeux de ses détracteurs conduit à l'évaluer avant qu'elle ait la chance d'être produite, compte tenu du rythme de changement des pratiques à large spectre et du temps nécessaire pour que plusieurs générations traversent un système éducatif réformé ;
- Quatrièmement, c'est le fait de négliger le pouvoir du relais. Ici, Perrenoud estime que les textes ne sont rien s'ils ne sont pas expliqués, défendus et incarnés sur le terrain par des agents de changement parmi lesquels les cadres et les chefs d'établissement sont souvent des maillons faibles fuyants les affrontements en partie, faute d'avoir été associés à la genèse, en raison de leur solitude sur le terrain et du manque de soutien de l'administration centrale. En admettant que les établissements sont des lieux où se jouent le sens des réformes, il serait important que ceux qui animent et contrôlent ces communautés éducatives soient pas délaissés à des logiques locales ;
- Cinquièmement, c'est le fait d'ignorer la réalité du travail. Une réforme est vouée à l'échec si elle ne prend pas en compte les conditions et les contraintes réelles du travail ;

- Sixièmement, c'est le fait de surestimer le niveau de qualification des professionnels. Selon Perrenoud, certaines reformes s'adressent à un corps enseignant idéalisé alors que les professeurs ont encore dans plusieurs pays, une formation pédagogique et didactique moyenne que leur maîtrise des savoirs à enseigner ne compense pas. Il est leur parfois demander le temps de la reforme un grand bond en avant, un bond qui est hors de portée de la majorité, même en multipliant les actions de formation continue.

La recentralisation, selon l'analyse de Perrenoud (2000b), un curriculum est un programme des programmes dont le développement des compétences est au centre des préoccupations. Il n'est pas question d'une intention de l'enseignant qui se traduirait en classe, mais beaucoup plus des activités suscitées dans l'intention d'instruire les apprenants.

5.2. CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

Cette étude est descriptive. Elle vise la description d'un phénomène dans son environnement naturel, en l'occurrence un métier ou un secteur d'activités, pour le clarifier et en déterminer les pratiques courantes, le statut ou les caractéristiques (Pelletier & Demers, 1994 ; Van der Maren, 2004). Sa démarche de recherche est qualitative parce qu'elle a une visée compréhensive : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation (Dumez, 2011).

5.2.1. Population et participants de l'étude

Elle est constituée des chefs ou dirigeants de petite entreprise (PE) issus de différents secteurs d'activités économiques au sens de Ardouin (2006) et Parent & al. (2006), à savoir le secteur primaire, secondaire, tertiaire et numérique. La pluralité des acteurs interrogés permettait d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

Pour être participant de l'étude, il fallait être dirigeant de petite entreprise ayant accepté de participer à l'étude, et exerçant dans une ville ou campagne du Cameroun.

Cinq (05) dirigeants de petites entreprises ont donné leur consentement pour participer à cette étude.

5.2.2. Cadre, Instruments et procédures de recueil de données

L'étude a pour instrument de collecte de données l'entretien de type semi-directif, aussi appelé entretien non directif ou entretien centré. Il s'agit d'une modalité de l'entretien qui choisit et annonce au préalable les axes et thématiques de l'entrevue tout en disposant d'un guide ou protocole d'entretien (Combessie, 2007), qui a été élaboré avant les entretiens proprement-dits.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test de ce guide. Il s'est fait auprès d'étudiants ou d'étudiantes des filières ou grandes écoles préparant à ces métiers. Un questionnaire a permis de collecter des informations sur l'idée qu'ils ou qu'elles se faisaient des métiers auxquels ils ou elles se préparaient, des emplois et des compétences y attachés. Les données recueillies ont aidé à la conception d'un protocole d'entretien plus précis, en même temps qu'il s'appuyait sur d'autres sources (Beckers, 2007 et Le Boterf, 2015 ; 2018). C'est ce dernier qui a été utilisé pour la recherche proprement-dite. Ces premières données ont également permis de dégager la liste des thèmes ou axes d'intérêts autour desquels ont, par la suite, tourné nos entretiens. Nous les avons présentées de telle sorte qu'elles soient facilement consultables, dans un ordre qui préfigurait l'entretien.

Deux principaux axes ont structuré notre guide d'entretien : 1) la liste des tâches/emplois liés à une activité/métier ; 2) les compétences attendues pour l'exécution de celles-ci. Nous avons aussi demandé aux participants d'identifier des situations qui leurs paraissent à la fois spécifiques et problématiques de l'employabilité des diplômés (Voir Annexe 3).

Les entretiens avaient lieu sur le terrain, dans un bureau ou un atelier. Cette démarche nous permettait de rencontrer les actifs dans leur environnement naturel de travail.

5.2.3. Procédures de traitement et d'analyse

Chaque entretien était enregistré par un magnétophone et retranscrit plus tard sur la base des enregistrements à l'aide du logiciel Word.

Les données obtenues ont été analysées avec la technique dite d'analyse de contenu de type logico-sémantique (Mucchielli, 1991). Les propos étaient séparés en unités de sens sous la forme : verbes d'action + compléments. Ces classements permettaient la catégorisation des propos de chaque catégorie d'actifs. Ce classement était suivi d'un nouveau traitement de synthèse qui visait à faciliter l'élaboration des cartes conceptuelles (Van Nieuwenhoven, Maes, Monville & Vifquin, 2012). Ces cartes permettent une catégorisation des tâches qui balisent le métier référencé.

Pour finir nous avons procédé à une comparaison de ces catégories, liste par liste, au référentiel de formation existant pour le même métier dans l'enseignement supérieur camerounais. Toutefois, les résultats de cette comparaison, feront l'objet d'une étude spécifique.

5.3. RESULTATS

L'analyse des données issues des entretiens avec les professionnels (Chefs de petites Entreprises et professionnels actifs) a permis d'isoler un métier émergeant pour chaque secteur d'activités. Pour chaque métier, les résultats décrivent le métier et dressent un tableau de tâches ou emplois ou fonctions liés au métier : c'est le référentiel de métier. Il est lui-même issu des entretiens sur l'analyse de la situation de travail. Il décrit les opérations ou activités ou tâches que pose l'employer dans l'exercice de son métier. Ne sont décrites ici que les tâches principales.

5.3.1. Description des métiers par secteurs d'activités

Cette section fournit une description des métiers secteurs par secteurs d'activités, et ainsi que des tâches liées à ceux-ci : ce sont les référentiels.

5.3.1.1. Agronome en production animale

Définition du métier d'agronome en production animale et liste des tâches y afférentes.

5.3.1.1.1. Définition et présentation du métier

Le métier d'agronome en production animale est un métier issu du secteur primaire et plus spécifiquement celui de la production végétale et animale.

Il s'est répandu en Europe et aux USA lors du passage d'une agriculture paysanne à une agriculture de production intensive. En effet, le savoir scientifique a trouvé des applications dans les domaines et techniques agraires, dans un but d'optimisation de ces dernières. Etymologiquement science de la terre cultivable, l'agronome a pour champ d'expertise celui des mécanismes du vivant, c'est-à-dire de l'ensemble des principes qui ont trait aux relations entre les plantes cultivées, leur sol et le climat, et desquels dérivent les différentes techniques de culture.

La dénomination d'ingénieur agronome présente une unité qui n'est qu'une façade, et recouvre en réalité des pratiques très variées, au grès des spécialisations choisies. L'agronome peut se dédier à l'élaboration d'un produit agricole, des machines par exemple, ou aux certifications végétales (sélections de graines, dépôts de brevets), ou encore utiliser son expertise à l'amélioration des techniques agricoles. Aujourd'hui l'agronome demeure un scientifique du fait de sa formation, mais a largement étendu sa palette de compétences et constitue un acteur essentiel de la production agricole. Il détient bien souvent à ce titre des responsabilités managériales et administratives au sein de grandes entreprises ou d'organismes scientifiques liés à l'environnement, à l'aménagement du territoire, etc.

C'est une personne qui effectue également des travaux de recherche portant, entre autres, sur les méthodes avancées de production et d'élevage d'animaux domestiques, sur la génétique, la reproduction ou la nutrition. Elle offre un soutien technique aux éleveurs et autres intervenants de l'industrie agroalimentaire et guide le personnel dans la préparation de plans de développement de la production animale. Elle écrit des articles scientifiques ou donne des conférences dans le but de diffuser l'information relative aux techniques les plus avancées.

Spécifiquement, l'agronome en production animale réalise des travaux de recherche au sujet des méthodes de production et d'élevage d'animaux, de la génétique, de la reproduction, de la protection sanitaire et de la nutrition. Il doit analyser, solutionner et se positionner par rapport à un problème pratique en prenant en compte la productivité, la qualité, le respect de l'environnement, le bien-être animal et l'intérêt de la santé humaine. Il est à l'écoute des besoins des éleveurs et des intervenants de l'industrie agroalimentaire. Il leur apporte un soutien technique et les guide pour le développement ou l'amélioration des méthodes de production animale. Il intervient, par exemple, pour aider à sélectionner les meilleures vaches laitières en fonction du terroir, pour

améliorer la qualité de l'eau, conseiller au sujet de l'alimentation des animaux, etc. L'agronome peut également écrire des articles scientifiques et donner des conférences afin de diffuser des informations spécialisées.

❖ **Qualités et compétences nécessaires**

Doté d'un esprit scientifique, organisé et rationnel, pendant sa formation, l'agronome a acquis un savoir technique et dispose de connaissances approfondies en agronomie. Il sait aussi fait preuve d'une certaine transversalité, d'un esprit ouvert et polyvalent, et sait réutiliser ses compétences dans d'autres domaines. Il dispose surtout d'une aisance communicationnelle, et doit avoir la capacité de diriger une équipe, et de mener à bien un projet.

Les grands pôles de compétences sont :

1. Les productions animales
2. L'agriculture
3. La protection des végétaux (entomologie, phytopathologie, etc.)
4. Les sciences du sol (fertilité, cartographie, classification, pollution, etc.)
5. La gestion forestière et la problématique de l'environnement
6. La mécanisation et l'amélioration de la production rurale (énergie, hydraulique, conservation/transformation des produits agricoles, etc.)
7. L'économie rurale
8. La vulgarisation agricole et sociologie rurale

❖ **Etudes et formation**

Après le bac, les documents analysés conseillent de postuler à une classe préparatoire en biologie, mathématiques, chimie, physique et culture générale. Cette dernière préparant intensément au concours d'entrée à la faculté d'agronomie et des sciences agricoles (FASA) de Dschang ou d'une de ses antennes de Bambui dans la Région du Nord-Ouest, Belabo dans la Région de L'Est, Ebolowa dans la Région du Sud, Nkolbisson-Yaoundé dans la région du Centre, Maroua dans la Région de l'Extrême Nord et Bafia dans la région du Centre.

La FASA organise son dispositif de formation – recherche – appui au développement en 08 départements, 04 centres spécialisés et 05 antennes dans différentes zones agroécologiques, faisant de l'Université de Dschang la plus nationale des universités d'Etat.

Pour la réalisation de ses missions statutaires, la FASA compte sur Vingt (20) laboratoires de recherche et une Ferme d'Application et de Recherche (FAR).

Au cœur de l'innovation scientifique, technique et méthodologique, ces laboratoires font de la FASA un pôle d'Excellence en Sciences du sol, Nutrition et santé animale, Gestion de l'eau et énergie, SIG et géomatique, et sont disponibles pour la communauté scientifique et le monde des entreprises. La FAR, de plus de 200 ha, à la disposition des étudiants et des enseignants constitue un véritable outil pédagogique.

❖ Principaux employeurs

Les principaux employeurs sont les organismes scientifiques tels que l'IRAD (Institut National de Recherche Agronomique), mais aussi les grandes entreprises agroalimentaires en tant qu'ingénieur ou conseiller. La formation offre également de bonnes possibilités d'auto-emploi.

5.3.1.1.2. Tableau des taches

Tableau 14 : Référentiel du métier d'Agronome en production animale

Secteurs d'activité économique	Activité/ Métier	Tâches/Emplois/Fonctions	Fréquence/ Importance de la tâche
Production végétale (Secteur primaire)	Agronome en production animale	Supervision et surveillance des programmes d'élevage	2
		Conseil des agriculteurs sur la gestion agricole, le financement et la commercialisation des produits agricoles	1
		Contrôle de conformité des productions et rejets agricole	1
		Mise en œuvre des programmes et des activités permettant le développement des marchés agricoles	1
		Mise au point et application de nouvelles techniques de production animale	2
		Prélèvements ou inspections en rapport avec les plaintes des populations	1
		Élaboration des registres de la production et du contrôle de la qualité	2
		Visite des bâtiments, des installations industrielles ou commerciales	1
		Signalisation des infractions aux normes	1
		Supervision ou direction des programmes opérationnels (pisciculture, serres et fermes d'élevage de bestiaux)	2
		Participation à l'élaboration des programmes d'amélioration et de reproduction des troupeau	2
		Participation à la mise sur pied de nouvelles politiques de développement de l'entreprise agricole	1
		Fourniture du support technique nécessaire afin d'améliorer et d'optimiser la production animale	2
		Participation à l'élaboration de programmes d'alimentation animale	2

Légende : Taches marginales ; Tâches fréquentes ; Cœur de métier

5.3.1.2. Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier

Définition du métier de conducteur de travaux du bâtiment et liste des tâches y afférentes.

5.3.1.2.1. Définition et présentation du métier

Le métier de conducteur de travaux fait partie du domaine du Bâtiment et Travaux Publics (BTP), qui lui-même, intègre le grand secteur des activités dit secondaire. Le conducteur de travaux a la charge d'un ou plusieurs chantiers, selon leur taille. C'est un homme de terrain. Il se place hiérarchiquement au-dessus des chefs de chantier, avec qui il travaille en étroite collaboration. Il est responsable du bon déroulement des travaux, aussi bien en termes de délai qu'en termes de qualité et de prix.

Le conducteur de travaux délègue généralement beaucoup aux chefs de chantiers. Le conducteur de travaux a de nombreuses personnes sous ses ordres. Il est également responsable de la bonne tenue des travaux. Il occupe le plus haut poste possible dans son domaine d'activité. Il est en permanence en mouvement. Ce travail est particulièrement adapté aux personnes mobiles qui ne supportent pas le travail en bureau. Ce travail peut être fatigant physiquement et nerveusement. Les dépassements d'horaires sont fréquents.

❖ **Qualités et compétences nécessaires**

Il doit être capable de coordonner les différentes personnes qui gravitent autour de lui : maître d'ouvrage, fournisseurs, partenaires financiers. Pour cela, il doit être un excellent communicant. Il doit également posséder un bon sens relationnel. Il doit diriger les ouvriers qui sont sous sa responsabilité. Il sait donc se faire respecter, animer une équipe et la motiver. Il doit parfaitement connaître tous les aspects du monde du BTP. Il doit se tenir informé de l'actualité du secteur et des changements spécifiques, notamment en matière de prix et de matériel. Il doit être parfaitement organisé, rigoureux, réactif et disposer d'une bonne capacité d'adaptation. Ces qualités sont nécessaires s'il veut pouvoir respecter les délais fixés et le budget prévisionnel.

❖ **Etudes et formation**

Au Cameroun, il existe un certain nombre de formations qualifiantes pour pouvoir exercer le métier de conducteur de travaux. Au préalable, le Bac Scientifique est privilégié. De manière générale, une formation en génie civil ou dans le domaine du BTP pourra s'avérer bien utile pour pouvoir favoriser l'embauche. Une licence professionnelle conduite de travaux est également un excellent moyen de pouvoir occuper ce poste après ses études à l'université.

Il n'existe pas de diplôme spécifique pour se former au métier de conducteur de travaux. Seules l'expérience et la motivation permettront à un jeune débutant de faire ses preuves sur le terrain et de monter progressivement en compétences. Toutefois, on distingue plusieurs diplômes qui pourront favoriser une insertion professionnelle dans le domaine du BTP afin d'embrasser une carrière de conducteur de travaux.

Les diplômes incontournables sont le BTS Bâtiment, le BTS Études et économie de la construction ainsi que le DUT Génie Civile construction durable. Si un bac + 2 est souvent le niveau minimum pour occuper une telle fonction, il peut être pertinent de poursuivre par une licence professionnelle à l'université dans le domaine du BTP afin d'affiner ses connaissances.

❖ Principaux employeurs

La majorité des employeurs appartiennent au domaine du BTP et du génie civil.

❖ Missions

La fonction de conducteur de travaux entraîne la réalisation d'un grand nombre de tâches :

- *Mettre en place le chantier* : avant même que les travaux commencent, le conducteur de travaux est présent. Il vérifie les budgets prévisionnels, inspecte les différents documents qui lui sont fournis, donne son avis sur les plans, le cahier des charges et les devis. Il règle les problèmes administratifs concernant l'ouverture du chantier. C'est également lui qui embauche le personnel nécessaire à la réalisation des travaux.
- *Coordonner les différents acteurs* : il est en contact permanent avec le client, avec la direction et avec les fournisseurs et les sous-traitants. Il est au centre de la réalisation du chantier. C'est également lui qui planifie le travail à effectuer par chacun.
- *Suivre le déroulement du chantier du début jusqu'à sa fin* : il est responsable du respect des délais fixés, mais aussi du budget. En cas de problème, c'est à lui de rectifier le tir. Il est également responsable des problèmes de sécurité et d'hygiène sur le terrain.

5.3.1.2.2. Tableau des taches

Tableau 15 : Référentiel du métier de Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier

Secteurs d'activité économique	Activité/Métier	Tâches/Emplois/Fonctions	Fréquence/Importance de la tâche
BTP	Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier	Préparation et installation d'un chantier de bâtiment	2
		Maitrise de l'anglais et/ou du français	1
		Management des équipes de production du chantier	2
		Contrôle de l'exécution des ouvrages du chantier	2
		Compréhension et analyse d'un dossier d'un chantier de construction	2
		Achats et négociation avec les différents intervenants d'un chantier de construction	2
		Conduite des travaux d'un chantier de bâtiment et de génie civil	2
		Etablissement des budgets et réalisation de la gestion financière, technique et administrative du chantier	1
		Connaissance de l'environnement du chantier	2
		Animation une réunion de chantier de bâtiment et de génie civil	2

Légende : Taches marginales ; Tâches fréquentes ; Cœur de métier

5.3.1.3. Ingénieur logiciel

Définition du métier d'ingénieur logiciel et liste des tâches y afférentes.

5.3.1.3.1. Définition et présentation du métier d'ingénieur logiciel

L'ingénieur logiciel a la charge de la programmation et de la validation de tout ou partie d'un module logiciel, ainsi que de son intégration avant livraison et ensuite de son maintien en condition opérationnelle. Il participe ainsi à l'ensemble du cycle d'un projet informatique, depuis la fin de la définition du projet jusqu'aux phases de maintenance, et travaille au sein d'une équipe, sous la responsabilité d'un chef de projet informatique.

On rencontre de nombreux synonymes au métier d'Ingénieur Logiciel, tels qu'Ingénieur Développement (Logiciel) ou Ingénieur d'Etudes (Logiciel), voire Développeur ou Analyste-Programmeur.

Il existe de nombreux débouchés pour une fonction centrale dans tous les projets informatiques, qui est certainement l'une des plus représentées dans le monde de l'informatique.

C'est un métier dont le résultat du travail est concrètement visible, les modules développés étant mis en production à l'issue des phases de qualification et d'intégration, soit dans un délai maximal d'un an. Il nécessite tout de même de suivre de près les évolutions techniques, qui impactent pleinement une fonction en prise directe avec la technique, et de se former tout au long de sa carrière, sous peine de se retrouver has been, les technologies tombant les unes après les autres en déshérence.

Les horaires sont parfois en « coups d'accordéon », lorsque la nécessité de respecter des échéances induit le besoin d'un coup de collier ponctuel.

❖ **Qualités et compétences nécessaires**

En termes de compétences et qualité, l'Ingénieur Logiciel doit :

- Faire preuve de rigueur afin de garantir la fiabilité des modules logiciels et leur adéquation avec les spécifications, ainsi que les respects du délai du projet auquel il participe,
- Posséder une bonne capacité au travail en équipe, l'ingénieur logiciel étant un rouage d'une équipe, loin de l'image populaire du programmeur solitaire,
- Savoir s'adapter à de nouveaux contextes, qu'il rencontrera au fil des projets qui le conduiront à rencontrer divers clients et plusieurs environnements techniques différents.

❖ **Etudes et formation**

L'Ingénieur Logiciel peut être issu d'une grande école d'ingénieurs, ou bien d'une formation universitaire spécialisée de niveau Master au minimum.

❖ **Evolutions possibles**

L'Ingénieur Logiciel peut évoluer vers des responsabilités de conduite de projet, en devenant Chef de projet informatique et encadrant une équipe d'Ingénieurs Logiciel, ou bien au contraire capitaliser sur ses connaissances techniques, en devenant Expert dans un domaine particulier ou Consultant spécialisé.

5.3.1.3.2. Tableau des taches

Tableau 16 : Référentiel du métier d'Ingénieur logiciel

Secteurs d'activité économique	Activité/ Métier	Tâches/Emplois/Fonctions	Fréquence/ Importance de la tâche
Numérique	Ingénieur logiciel	Analyse de l'environnement de travail	2
		Modélisation formelle des problèmes	3
		Conception et mise en place des bases de données	2
		Réalisation 3D	1
		Analyse de l'environnement institutionnel	1
		Conception des algorithmiques	3
		Programmation	3
		Optimisation combinatoire	2
		Gestion des systèmes d'exploitation	1
		Sécurité des systèmes d'information	2
		Performances des réseaux	1
		Audit des systèmes réseaux	1
		Conception et Développement Web	3
		Conception et Développement Mobile	3
		Conception des systèmes informatiques	3
		Intelligence artificielle/Cloud/Big Data	3
		Analyse des écarts de compétence	1
		Communications en français et en anglais	3
		Etude de marché	2
Entretien, mise à jour des applications	1		

Légende : Taches marginales ; Tâches fréquentes ; Cœur de métier

5.3.1.4. Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial

Définition du métier d'Educateur Spécialisé/Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) et liste des tâches y afférentes.

5.3.1.4.1. Définition et présentation du métier d'Educateur Spécialisé/Technicien de l'intervention social et familial

L'éducateur spécialisé/Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) est un travailleur social, une sorte d'assistant socioéducatif, qui participe à l'éducation d'enfants et d'adolescents dits inadaptés. Il soutient aussi des adultes présentant des déficiences physiques et/ou psychiques pour les aider à retrouver de l'autonomie.

En tant que travailleur social, il prodigue à des consultants des conseils en matière sociale et sur des questions connexes en vue de les aider à trouver et exploiter au mieux les ressources qui leur permettront de surmonter leurs difficultés et d'atteindre un objectif déterminé. Globalement, ses tâches consistent à :

- Venir en aide à des individus et à des familles aux prises avec des problèmes personnels ou sociaux ;
- Rassembler des informations susceptibles de répondre aux besoins des consultants et à les conseiller sur leurs droits et leurs obligations ;
- Analyser la situation du consultant et à lui proposer d'autres manières de résoudre ses problèmes ;
- Compiler la jurisprudence ou des rapports antérieurs pour les besoins d'une cause plaidée devant un tribunal ou à l'occasion d'une autre action en justice ;
- Planifier, évaluer, améliorer et développer des services de bien être ;
- Œuvrer pour prévenir la propagation de la délinquance ou pour rééduquer les délinquants en organisant et en supervisant des activités sociales, récréatives et éducatives dans des clubs de jeunesse, des centres communautaires et des organismes analogues, ou par d'autres moyens ;

- Aider des handicapés physiques ou mentaux à obtenir d'être mis au bénéfice d'un traitement approprié et à devenir mieux aptes à occuper normalement leur place dans la société ;
- Planifier, organiser et prodiguer des services d'assistance à domicile.

❖ Description métier

L'éducateur spécialisé partage la vie quotidienne d'enfants, d'adolescents et d'adultes présentant des handicaps physiques ou mentaux, des troubles du comportement ou encore des difficultés sociales ou d'insertion.

Il travaille en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative et sociale : psychologues, psychiatres, personnels administratifs, assistants de service social, enseignants, magistrats... Il vient en aide aux familles, aux personnes âgées, aux personnes handicapées ou en situation d'exclusion qui rencontrent des difficultés. Il effectue une intervention sociale préventive, éducative et réparatrice visant à favoriser l'autonomie des personnes, à les intégrer dans leur environnement, et à créer et restaurer le lien social. Il peut travailler au sein du domicile d'une personne ou dans un établissement ou service de l'action sociale. L'éducateur spécialisé /Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) aide les personnes et leurs familles à franchir des caps difficiles (retour de maternité, séparation, décès, hospitalisation, handicap) en les aidant moralement, mais aussi en les épaulant dans les tâches domestiques (courses, cuisine, ménage, linge etc.) et dans les démarches administratives nécessaires.

Selon son lieu de travail, l'éducateur spécialisé peut exercer :

- *En internat* : dans ce cas, il est responsable d'un groupe d'une dizaine de jeunes en dehors des heures de classe ou d'atelier ;
- *En externat* : il prend en charge les jeunes pendant les horaires scolaires ou travaille en collaboration avec des enseignants. En foyer, il organise la vie quotidienne et les loisirs des jeunes ;
- *En prévention spécialisée dans un quartier* : il est dans ce cas "éducateur de rue" et aide les jeunes à résoudre leurs problèmes d'insertion ou d'ordre affectif.

En milieu ouvert, l'éducateur spécialisé/Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) peut être appelé, sur mandat d'une autorité administrative ou judiciaire, à agir directement auprès d'un jeune, de sa famille, de son employeur ou de son professeur. En centre pour adultes, il peut travailler avec des personnes handicapées, des personnes démunies sortant de prison, d'établissement hospitalier ou de maison de retraite. Un nombre croissant d'éducateurs spécialisés travaillent par ailleurs dans les hôpitaux de jour et les services psychiatriques.

Enfin, des éducateurs/Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) partent aussi en missions humanitaires avec une ONG pour aider à la réinsertion, au retissage des liens sociaux après les conflits.

5.3.1.4.2. Tableau des taches

Tableau 17 : Référentiel du métier d'Éducateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial

Secteurs d'activité économique	Activité/Métier	Tâches/Emplois/Fonctions	Fréquence/Importance de la tâche
Santé	Éducateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial	Elaboration, mise en œuvre et évaluation d'un projet individualisé	2
		Accompagnement vers l'autonomie de la personne dans les actes de la vie quotidienne	2
		Aide à l'insertion dans l'environnement et à l'exercice de la citoyenneté	2
		Participation au développement de la dynamique familiale	1
		Accompagnement les personnes en situation de handicap	2
		Accompagnement et aide à l'exercice de la fonction parentale	2
		Accompagnement des personnes en fin de vie	2
		Orientation vers les structures compétentes	2
		Réalisation des actes de la vie quotidienne	1
		Collaboration professionnelle et travail en réseau	2
		Transmission des savoirs et des techniques nécessaires à l'autonomie des personnes dans leur vie quotidienne	2
		Accompagnement social vers l'insertion	2

Légende : Taches marginales ; Tâches fréquentes ; Cœur de métier

5.3.2. Perceptions sur l'évolution des métiers

Nous avons tenté de mesurer ou d'évaluer les perceptions qu'avaient les participants au sujet de l'employabilité du secteur d'activité ou du métier questionné et ainsi qu'au sujet de l'importance de la formation universitaire et du diplôme dans la sélection de leurs employés.

5.3.2.1. Sur l'employabilité du secteur d'activité/du métier

De l'opinion des participants, les métiers qui recrutent ne sont pas toujours les mêmes, ils changent au fil du temps. Selon les participants, au moment des entretiens, le secteur du bâtiment traverse, par exemple, « *actuellement une crise dans le pays* ». « *...Nos entreprises sont actuellement très réticentes à recruter ou même à prendre un jeune en stage... Comparé aux années avant le Covid-19, le marché est très incertain. Mais, c'est un secteur à forte employabilité...* ». Dans le secteur de la production animale, les participants s'entendent pour dire qu'il y a beaucoup de contraintes qui empêchent le secteur d'être vraiment employable : « *...Beaucoup d'exigences qui viennent de*

l'Europe et qui sont reprises ici et qui compliquent beaucoup la bonne santé de l'activité ». Dans le secteur d'activité numérique, les participants pensent que dans le secteur de la logistique il y'a une forte demande pour les ingénieurs logiciel, mais seulement, ces derniers ne sont pas le plus souvent bien outillés : *« Lors des différents entretiens nous constatons que théoriquement ces derniers sont pour la plus part outillés mais pratiquement ils ont beaucoup de lacunes car il y'a différents logiciels qu'il faut encore leur enseigner et c'est couteux pour l'entreprise, raison pour laquelle nous prenons pour la plus part ceux ayant un certificat après la formation ou ceux ayant déjà une expérience professionnelle ».* *« Ils sont pour la plus part formés sur des logiciels, outils dépassés ou pas adapté au contexte socio-économique dans lequel on évolue nous pouvons par exemple prendre des outils utilisé en comptabilité en ce moment nous utilisons le logiciel OADA et pourtant sont encore formés sur le logiciel français Sage-Sarri qui n'est pas adapté pour le contexte camerounais » ; « la plus part savent comment faire ou alors ce qu'il faire théoriquement mais le véritable problème est au niveau de l'implémentation et les métiers dans ce secteur d'activité est beaucoup plus pratique » ; « De même il y'a des métier en plein essor dans ce secteur d'activité comme par exemple la Robotique car les grandes structures de la place comme les brasseries en ont besoin mais comme il n'y a pas une communication sur les besoins du terrain ces derniers sont contraint de prendre le personnel hors du pays pour des besoins pourtant nous avons des jeunes qui après la formation pourront avoir des compétences ».*

5.3.2.2. Sur la place de la formation universitaire et du diplôme

Pour un chef d'entreprise du secteur des bâtiments, il n'est pas nécessaire d'être diplômé pour être recruté *« l'expérience est plus importante pour moi. Je suis plus satisfait de mon chef chantier qui n'est pas allé à l'université mais qui a beaucoup d'expérience ».* L'avis d'un autre est un peu plus nuancé. Pour lui, le diplôme tout comme l'expérience compte : *« ...C'est important d'aller à l'université et d'avoir son diplôme... Les métiers du bâtiment sont des métiers manuels. Il faut être habile de ses mains, mais on utilise des techniques et des matériaux toujours en évolution et de plus en plus pointues... Pour moi, la formation et la formation continue sont d'une grande importance... ».* Pour d'autres, ce n'est pas tant le diplôme, ni même l'expérience qui compte le plus. Il faut montrer d'autres qualités. Notamment : *« Il faut aimer le travail en équipe » ; « il faut aimer être souvent à l'extérieur » ; « il faut surtout avoir la passion pour ce qu'on fait, c'est-à-dire avoir choisi et aimer son métier ».* Evoluant dans des secteurs d'activités très dynamiques et

au succès aléatoire, les participants affirment : « *Les chefs d'entreprises prennent de gros risques... c'est souvent très stressant...* ». « *...Nous avons besoin...* » des personnes « *volontaires* », « *déterminés* », « *motivées* » et « *sérieuses* », mais les jeunes diplômés ont tendance au découragement », « *ils déçoivent* », « *...on ne les apprend pas à être ambitieux ou bien, c'est qu'ils refusent l'effort* ». Certains chefs d'entreprise du secteur numérique affirment « *des personnes disponibles avec beaucoup de volonté car c'est lorsqu'on est disposé avec la volonté qu'on se donne des moyens pour apprendre...* ». « *... Nous constatons également qu'il y'a la demande pour certains métiers pour lesquelles les formations sont absentes ou alors insuffisantes nous faisons ainsi référence au métier de robotisation car les grandes structures comme les brasseries et autres en font la demande mais toujours de profil viennent d'ailleurs on devrait y penser donc l'on devrait d'abord faire une étude de marché avant la mise sur pied des programmes de formation* ». « *Le secteur d'activité numérique évolue à une vitesse exponentiel on devrait y tenir compte* » ; « *Nous avons lancé un recrutement il y'a moins de 2 mois nous avons reçu des profil cependant, le contenu de la formation n'était pas en adéquation avec les taches donc les compétences reçu ne correspondaient pas au poste de travail...* ». De même, « *les programmes d'enseignement ne doivent pas être taillés seulement dans les universités, mais l'on devrait se rapprocher des opérationnels de terrain recenser les besoins et construire les programmes universitaires en adéquation avec les besoins...* ».

5.4. DISCUSSION ET CONCLUSION

5.4.1. Référentialiser les métiers ?

L'enjeu premier d'un référentiel de métier, c'est tenter de saisir dans son entièreté, les spécificités des activités professionnelles des personnes qui exercent le métier afin d'en favoriser son appropriation par de futurs professionnels (Ropé & Tanguy, 1994). C'était là, en d'autres mots, l'ambition de cette étude. Examiner le marché du travail camerounais, tel qu'il se décrit pour certains secteurs d'activités. Afin de le comparer – lors d'une autre étude – aux référentiels de formation existants tels qu'ils sont proposés par les formations supérieures professionnelles camerounaises. Une autre était de fournir un outil qui permettrait de discuter de la pertinence des référentiels de formation existant. Et en ce sens, Perrenoud affirme : « *Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques*

professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation [...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle » (Perrenoud, 1998, cité par Perrenoud, 2001, p.2). Toutes choses qui constituent du point de vue de Figari (1994), une formulation momentanée de la référentialisation qu'il définit comme un processus consistant à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à une situation par rapport à laquelle pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. Des auteurs comme Hadji (2000) et Peretti (1987), il ressort que la référentialisation est une lecture de la réalité, une modélisation qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. Il s'agit alors d'une reconstruction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, disséquer et reconfigurer. Une reconstruction qui nécessite de tenir compte du contexte dans lequel il se construit et s'utilise.

5.4.2. Comment juguler les problèmes issus de la complexité de l'activité de travail ?

Cette étude montre que des contraintes liées à la conjoncture ou aux influences venues d'ailleurs peuvent, au niveau local, empêcher un secteur d'activité d'être vraiment employable. Elle montre également que le sous-emploi des jeunes tient aussi aux caractéristiques d'un marché du travail qui voit ses métiers évoluer constamment tout en exigeant aux systèmes de formation plus de facultés d'adaptation. Ce qui permettrait de mieux articuler la formation, les connaissances-compétences aux besoins réels du marché des métiers, aux caractéristiques réels des offres d'emploi. Prenant l'exemple des mathématiques, Chevillard dans sa thèse centrale, sur la transposition didactique, trouve de telles adaptations nécessaires :

Si, en certains moments historiques, le curriculum "bouge" ; si, régulièrement, il absorbe des flux de savoir venus de l'extérieur [...], c'est qu'entre le savoir enseigné et le savoir "laïque" dont il se réclame, il convient que la distance soit assez courte. Il convient, [...] que le savoir enseigné et le savoir qui lui sert, [...], de caution épistémologique au regard de la Société se ressemblent suffisamment (Chevillard, 1994 ; cité par Balas, 2011, p.22).

Partant de ce modèle de la "transposition didactique", ne peut-on pas imaginer un processus de même nature pour ce qui concerne les rapports entre le travail et le référentiel ? En effet, du point de vue de l'idée que défend cette étude, les tâches liées à la pratique d'un métier doivent, d'une certaine façon, "régulièrement" subir une transposition afin d'être formalisée dans un

référentiel, à des fins de transmission, mais aussi d'adéquation entre formation et monde du travail.

De même, le courant de la didactique professionnelle se situe au niveau du croisement de l'activité proposé par l'ergonomie cognitive du courant piagétien. Pour ce courant, l'analyse du travail est perçue comme un mode de construction des situations de formation en tenant compte des situations de travail, et l'utilisation de ces situations comme support de formation des compétences.

Cette étude permet également de saisir la complexité et les exigences de l'activité de travail, mais aussi, la nécessité qu'il y a à offrir plus de place à la formation initiale et la formation continue. Elle permet surtout d'apercevoir l'intérêt qu'il y a à passer par une phase d'appropriation progressive pour qu'un jeune diplômé devenu professionnel puisse, par expérience, maîtriser toutes les subtilités des situations professionnelles. Ainsi, pour la double raison qu'elle est complexe et historique, l'activité ne pouvant se donner, entière et ne pouvant être refaite dans chaque situation, le référentiel lui, doit s'adapter, se transformer, évoluer à l'aune du professionnel lui-même ou du réel de l'activité. Mais, qu'est ce qui permet de s'interroger sur la nature exacte de « l'objet » que l'on doit transposer quand on veut référentialiser une part du réel de l'activité de travail ? Cette étude s'intéresse et s'attache à porter une attention particulière à ce qu'elle conçoit comme le "cœur de métier", l'essentiel dans la profession. Allant dans le même sens, Perrenoud (2001) affirme :

il n'est sans doute pas indispensable que toutes les situations professionnelles soient prises en compte. Les unes sont trop rares pour justifier un entraînement spécifique. D'autres n'exigent que du bon sens, une certaine intelligence et le partage d'une culture locale, car ce sont des situations proches de la vie hors travail : accueillir un visiteur, dissiper un malentendu, accorder une dérogation, expliquer un usage... (2001, p.11).

Pour lui, comme pour cette étude, pour référentialiser un métier, on devrait se limiter à des « situations spécifiquement professionnelles ».

CHAPITRE 6 : ÉTUDE 2, LE REFERENTIEL DE COMPETENCE

Cette étude aborde la question de l'élaboration du référentiel de compétence dans l'enseignement supérieur camerounais. Elle pose le problème de l'inadéquation entre les compétences reçues et celles recherchées par les chefs d'entreprise lors des différents recrutements. Garant stratégique de ce type de formation, depuis octobre 2007, l'école a pour but de former, de qualifier et de socialiser les diplômés ceci en rendant les différentes formations plus performantes, plus aptes à répondre aux attentes d'un marché du travail de plus en plus exigeant et compétitif. Cette étude est descriptive ; par le biais d'entrevues semi-structurées. Elle vise la description d'un phénomène dans son environnement naturel, en l'occurrence, pour le clarifier et en déterminer les différentes compétences, schèmes ou savoir-faire propre à un métier précis. Sa démarche de recherche est qualitative parce qu'elle a une visée compréhensive : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation bien précise (Dumez, 2011).

6.1. QU'ENTEND-ON PAR REFERENTIEL, ET REFERENTIEL DE COMPETENCE ?

Directement issu du référentiel de métier, le référentiel de compétence est obtenu à partir de l'analyse du travail et de l'environnement socio professionnel. Cette analyse permet d'aboutir à la présentation de l'ensemble des connaissances et attitudes professionnelles mises en œuvre pour occuper un emploi. Il s'agit dans ce référentiel de définir les savoirs, les savoirs faire et les savoir-être dont disposera un individu ou un collectif de sujets pour occuper un emploi.

En effet, un référentiel de compétence permet d'établir la liste des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Il découle du référentiel de métier, et vise à établir la liste des connaissances et attitudes professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. C'est une transposition du premier référentiel en éléments observables et déclinables. Le référentiel de compétences apparaît comme l'interface entre l'individu et l'emploi » (Ardouin, 2006). De même, un référentiel de compétence décrit les compétences jugées requises par l'ensemble des acteurs en cause pour assurer l'exercice pertinent et efficace d'une profession. Ces compétences constituent des points

de repère qui jalonnent et orientent le parcours de professionnalisation des personnes qui s'engagent dans cette profession.

Selon Delacroix (2001), le référentiel de compétence est un document qui décrit les compétences nécessaires à l'exercice d'un emploi, et l'indentification des compétences est en fait une étape intermédiaire dans le processus de construction de diplôme en le référentiel professionnel et le référentiel d'évaluation. À sa suite nous avons Le Boterf (2003), pour qui, le référentiel de compétence est la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines qui permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain d'une organisation. Il constitue un outil qualificatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie. Perrenoud (2001), relève que l'élaboration d'un référentiel de compétence dans le cadre d'un métier se heurte à un triple obstacle à savoir : l'immense variété des situations en jeu, le caractère subjectif donc variable et évolutif de leur regroupement en famille et les difficultés de l'identification des ressources.

6.2. DESCRIPTION ET FORMULATION DU PROBLEME

Le développement des compétences est au cœur du système LMD depuis sa mise en place au Cameroun en 2007. Il a été l'occasion de repenser le socle des formations dans une visée professionnalisante, ceci en vue de favoriser l'employabilité et l'insertion professionnelle des titulaires des diplômés dès la Licence. A cet effet, la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur organisé par l'UNESCO en 1998 se proposait à ce titre d'établir des principes fondamentaux d'une réforme en profondeur et de fournir des outils nécessaires pour la maîtrise et l'accompagnement des changements, plus précisément la réorganisation institutionnelles, l'adéquation formation emploi. A ce titre, l'UNESCO affirme :

L'université se doit d'offrir des formations pertinentes pour répondre aux exigences de la société. L'université et l'éducation de manière générale, ne s'évaluent désormais qu'à travers le prisme de l'économie : la priorité est donnée à la production efficace des connaissances rentables. [...]. L'université doit proposer à la collectivité des programmes diversifiés (UNESCO, 1998).

Dans cette optique, il serait donc important de savoir pourquoi à la sortie de nos universités les *outputs* ne trouvent pas facilement le travail ou alors exercent dans le secteur informel d'où nos

multiples questionnements à propos des compétences dont disposent les diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. Le problème se poserait-il au niveau de l'inadéquation entre les compétences recherchées par les chefs d'entreprises et les compétences existantes chez les diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun ? Est-ce le manque de savoir-faire chez ses derniers ou encore ces apprenants ne sont pas assez outillés en ce qui concerne les connaissances leur permettant d'exercer les métiers pour lesquels ils ont été formés ? Pouvons-nous penser que les compétences existent indépendamment des métiers pour lesquels on est formés ?

Ce questionnement pouvant être précisée en la suivante : **Quels liens existent-ils entre l'élaboration d'un référentiel de compétence et une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais ?**

6.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE

Cette étude vise à vérifier le lien qui existerait entre le processus d'élaboration des référentiels de compétence et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun si possible proposer un référentiel de compétence en adéquation avec les métiers existants dans notre environnement socioéconomique actuel.

De manière plus spécifique, elle tente de :

- Recueillir des données récentes concernant toutes les connaissances et les savoir-faire propres à chaque métier ou permettant ainsi aux diplômés dans l'enseignement supérieur camerounais d'être employables.
- Elaborer un nouveau référentiel de compétence si possible en lien avec les données récentes du terrain.

Dans de nombreux pays de l'espace francophone, des réformes visant la consolidation ou la refondation des systèmes de gestion de la formation professionnelle sont en cours. Toutes ces réformes s'appuient sur une pédagogie et une organisation centrée sur les compétences à intégrer dans la vie active et qui sont nécessaires pour exercer un métier, soit l'approche par compétences (APC). Pour encourager ces réformes, les six guides de mise en œuvre de l'approche par compétences s'appuient sur l'expérience de professionnels de la FP qui ont mis en œuvre l'APC

dans leur pays, qu'ils soient du Sud : Cameroun, Mali, Tunisie ; ou du Nord : Belgique, Canada/Québec, France. Ces guides abordent tous les aspects de l'APC, des études de planification en passant par l'élaboration des référentiels de métiers-compétences, de formation au guide d'organisation pédagogique et matérielle.

Outre le fait qu'ils représentent un outil pour les décideurs responsables de la formation professionnelle, ces guides sont aussi la preuve que l'expertise francophone en matière de formation professionnelle et technique est riche et efficace. Il sera donc question dans cette étude de faire ressortir les compétences nécessaires pour l'exercice des métiers qui existent dans les secteurs d'activités qui se verront pertinents, car le référentiel de compétence est la clé de voute du système de pilotage des ressources humaines et permet également d'articuler l'études des métiers et l'étude du potentiel humain d'un organisation (Le Boterf, 2009). Il constitue ainsi un outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie.

Le modèle de Jonnaert (2000) nous servira de cadre théorique dans cette étude. Cet auteur pense que les connaissances, tout comme les compétences, se développent en contexte plus précisément dans celui des situations éducatives variées à l'intérieur desquels les sujets réalisent des projets d'apprentissage. Pour lui, il ne s'agit pas d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais de définir les situations éducatives à l'intérieur desquelles les étudiants peuvent construire des connaissances et développer des compétences, c'est dire des capacités à mobiliser une variété de ressource pour réaliser un projet. Il s'agit pour l'enseignant de travailler avec l'étudiant à la construction des compétences afin de réguler efficacement l'action et parvenir à des buts. Il incombe donc de construire les connaissances, savoir-faire, attitudes et valeurs dans un contexte socialisé. Particulièrement appropriés à cet égard, on trouve le processus de communication se produisant dans la situation où il y'a eu au moins deux personnes essayant de résoudre un problème ; d'où le socioconstructivisme qui porte une attention particulière au contexte éducatif, culturel et social dans le processus cognitif (Bruner, 1990, 1996 ; cité par l'UNESCO, 1998).

6.4. CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

Cette étude est descriptive. Elle vise la description d'un phénomène dans son environnement naturel, en l'occurrence, pour le clarifier et en déterminer les différentes compétences, schèmes ou savoir-faire propre à un métier précis, son statut ou ses caractéristiques (Pelletier & Demers, 1994 ; Van der Maren, 2004). Sa démarche de recherche est qualitative parce qu'elle a une visée compréhensive : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation bien précise (Dumez, 2011).

6.4.1. Population et participants de l'étude

Elle est constituée des professionnels et ou diplômés actifs de chaque métier pour chaque secteur d'activités au sens d'Ardouin (2006) et Parent & al. (2006), à savoir le secteur primaire, secondaire et tertiaire et numérique. Le but étant de se constituer une idée claire sur les compétences recherchées pour chaque métier afin de proposer un système de formation en adéquation avec les métiers existants afin que les compétences n'existent pas indépendamment des métiers. La pluralité des acteurs interrogés permettait d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

Pour être participant de l'étude, il fallait être chefs de petite entreprise, avoir accepté de participer à l'étude, et exerçant dans une ville ou campagne du Cameroun.

6.4.2. Cadre, Instruments et procédures de recueil de données

L'étude a pour instrument de collecte de données l'entretien de type semi-directif, aussi appelé entretien non directif ou entretien centré. Il s'agit d'une modalité de l'entretien qui choisit et annonce au préalable les axes et thématiques de l'entrevue tout en disposant d'un guide ou protocole d'entretien (Combessie, 2007), qui a été élaboré avant les entretiens proprement-dits.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test de ce guide. Il s'est fait auprès des diplômés et des employeurs en ce qui concerne l'efficacité et l'efficience du rendement. Un questionnaire a permis de collecter des informations sur l'idée qu'ils ou qu'elles se faisaient des compétences auxquels ils ont acquis ou celles attendues par les employeurs. Bref des métiers et

des compétences y attachés. Les données recueillies ont aidé à la conception d'un protocole d'entretien plus précis, en même temps qu'il s'appuyait sur d'autres sources (Beckers, 2007 ; Le Boterf, 2015 ; 2018). C'est ce dernier qui a été utilisé pour la recherche proprement-dite. Ces premières données ont également permis de dégager la liste des thèmes ou axes d'intérêts autour desquels ont, par la suite, tourné nos entretiens. Nous les avons présentées de telle sorte qu'elles soient facilement consultables, dans un ordre qui préfigurait l'entretien.

Deux principaux axes ont structuré notre guide d'entretien : 1) la liste des tâches/emplois liés à une activité/métier ; 2) les compétences attendues pour l'exécution de celles-ci. Nous avons aussi demandé aux participants d'identifier des situations qui leurs paraissent à la fois spécifiques et problématiques de l'employabilité des diplômés.

Pour ce qui est du référentiel de compétence nous avons mis l'accent sur :

1) Les compétences attendues pour l'exécution

a) Les connaissances (qu'est-ce qu'il faut connaître ?)

- Connaissances sur le contexte de travail
- Connaissances scientifiques
- Connaissances méthodologiques et techniques

b) Les savoir-faire (être capable de...)

- Savoir-faire méthodologiques et techniques
- Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion
- Savoir-faire relationnels

2) Perceptions sur les compétences associées

Les compétences englobaient des aspects particuliers des connaissances, des aptitudes, des qualités sociales et émotionnelles et du méta-apprentissage dont les nouveaux diplômés ont besoin pour s'épanouir dans le monde et le façonner (Horvathova, 2020).

Les entretiens avaient lieu sur le terrain, dans un bureau ou des ateliers ou poste de travail. Cette démarche nous permettait de rencontrer les actifs dans leur environnement naturel de travail.

6.4.3. Procédures de traitement et d'analyse

Chaque entretien était enregistré par un magnétophone et retranscrit plus tard sur la base des enregistrements à l'aide du logiciel Word.

Les données obtenues ont été analysées avec la technique dite d'analyse de contenu de type logico-sémantique (Mucchielli, 1991). Les propos étaient séparés en unités de sens sous la forme : verbes d'action + compléments. Ces classements permettaient la catégorisation des propos de chaque participants. Ce classement était suivi d'un nouveau traitement de synthèse qui visait à faciliter l'élaboration des cartes conceptuelles (Van Nieuwenhoven, Maes, Monville & Vifquin, 2012). Ces cartes permettent une catégorisation des tâches qui balisent la compétence référencée.

Pour finir nous avons procédé à une comparaison de ces catégories, liste par liste, au référentiel de compétence existant pour chaque métier et du référentiel de formation proposé par l'enseignement supérieur camerounais.

6.5. RESULTATS

L'analyse des données issues des entretiens avec les participants a permis d'isoler, pour chaque secteur d'activités, des métiers reconnus comme fortement employables. Pour chaque métier, les données recueillies permettent de dresser une liste de compétence en fonctions des tâches/emplois du référentiel métier, lui-même issu des entretiens sur l'analyse de différentes situations de travail par chaque professionnel. Ne sont décrites ici que les compétences principales.

6.5.1. Compétences exigées pour chaque métier par listes des tâches

Les données issues des différents entretiens avec les professionnels rencontrés, pour chaque secteur d'activités, ont permis de recenser les connaissances nécessaires, ainsi que les habiletés et les attitudes recherchées en la personne qui veut être embauchée.

Regroupées dans un référentiel de compétences, la lecture de ces compétences permet de comprendre ce que l'employé titulaire du Diplôme de qualification professionnelle et universitaire devra être capable afin d'être embauché comme employé.

L'analyse thématiques des discours nous a permis de les classer en :

a) *Les connaissances* (ce que nous connaissons et comprenons)

- Connaissances sur le contexte de travail
- Connaissances scientifiques
- Connaissances méthodologiques et techniques

b) *Les savoir-faire* (la manière dont nous utilisons ce que nous connaissons)

- Savoir-faire méthodologiques et techniques
- Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion

c) *Les qualités sociales et émotionnelles* (comment nous nous comportons et interagissons avec le monde).

6.5.2. Référentiels de compétence métiers par métiers

Ce titre traite des compétences, habiletés et aptitudes à susciter, lors de sa formation chez le futur diplômé.

6.5.2.1. Référentiel de compétence pour le métier d'Agronome en production animale

Tableau 18 : Référentiel de compétence pour le métier d'Agronome en production animale

Activité/ Métier		Types d'habiletés/Compétence	Habiletés/Compétence/Aptitudes
Agronome en production animale	<i>Les connaissances (qu'est-ce qu'il faut connaître ?)</i>	Connaissances sur le contexte de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et comprendre le milieu de travail, soit en tant qu'employé, soit en tant que travailleur autonome - Connaître les normes et cadres réglementaires du domaine de la production animale
		Connaissances scientifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances en sciences économiques et sociales - Connaissances scientifiques dans les domaines de la biologie animale, des pratiques agricoles, de la chimie, de la physique)
		Connaissances méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances en comptabilité et en informatique
	<i>Les savoir- faire (être capable de...)</i>	Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes de coordination d'un projet - Aptitudes de direction, d'encadrement d'une équipe
		Savoir-faire méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes de négociation (acheter, vendre) - Aptitudes en économie (cahier des charges, retour sur investissement...) - Capacités d'analyse et de synthèse
		Les qualités sociales et émotionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de langues étrangères - Mobilité - Savoir travailler en équipe - Faire preuve de courage et d'adaptabilité - Esprit d'initiative

6.5.2.2. Référentiel de compétence pour le métier de Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier

Tableau 19 : Référentiel de compétence pour le métier de Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier

Activité/ Métier		Types d'habiletés/Compétence	Habilités/Compétence/Aptitudes
Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier	<i>Les connaissances (qu'est-ce qu'il faut connaître ?)</i>	Connaissances sur le contexte de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le monde du BTP - Savoir se tenir informé de l'actualité du secteur et des changements spécifiques, notamment en matière de prix et de matériel - Connaître les normes de qualité et de sécurité des bâtiments
		Connaissances scientifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances scientifiques dans les domaines du génie-civil, de la chimie, de la physique)
		Connaissances méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances en informatique - Connaissance des techniques et des procédés en bâtiment.
	<i>Les savoir-faire (être capable de...)</i>	Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à coordonner ses différentes équipes - Capacité à diriger les ouvriers sous sa responsabilité - Capacité à animer une équipe et la motiver - Capacité à respecter les délais fixés et le budget prévisionnel - Maîtrise des techniques de gestion de projet - Maîtrise des techniques de simulations et des logiciels de conception assistée par ordinateur (CAO) - Maîtrise de l'anglais et du français - Aptitudes commerciales
		Savoir-faire méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Être parfaitement organisé, rigoureux et réactif - Disposer d'une bonne capacité d'adaptation - Savoir élaborer un planning d'exécution des plans - Capacité à déterminer les conditions idéales pour la construction d'un ouvrage
		Les qualités sociales et émotionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Bon communicant - Capacités de négociation

6.5.2.3. Référentiel de compétences pour le métier d'Ingénieur logiciel

Tableau 20 : Référentiel de compétence pour le métier d'Ingénieur logiciel

Activité/ Métier		Types d'habiletés/Compétence	Habilités/Compétence/Aptitudes
Ingénieur logiciel	<i>Les connaissances</i> (qu'est-ce qu'il faut connaître ?)	Connaissances sur le contexte de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances du matériel informatique, d'internet et de réseaux - Connaissance des normes et standards de spécifications en matière de logiciel - Connaissances de base en matière de réseaux informatiques
		Connaissances scientifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances en informatique et génie logiciel
		Connaissances méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de la langue de programmation (JAVA)
	<i>Les savoir-faire</i> (être capable de...)	Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Maitriser la rédaction des cahiers de charges - Capacité à planifier et à gérer des projets informatiques - Savoir travailler en équipe - Capacité de discipline, d'ouverture, de créativité et de sens critique - Capacité à actualiser ses connaissances - Capacité d'initiative et de créativité
		Savoir-faire méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à analyser les situations et les environnements à concevoir - Capacité à analyser et à spécifier les besoins et les exigences en lien avec le développement d'un logiciel - Savoir modéliser une solution avec UML - Capacité à garantir la fiabilité des modules logiciels et leur adéquation avec les spécifications - Capacité à concevoir et à gérer une base de données avec SQL qui est le serveur ou oracle - Capacité à résoudre des problèmes technologiques complexes
		Les qualités sociales et émotionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir s'adapter - Disponibilité - Bonnes capacités de négociation - Être motivé - S'exprimer en anglais et français

6.5.2.4. Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial

Tableau 21 : Référentiel des compétences du métier d'Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial

Activité/ Métier		Types d'habiletés/Compétence	Habiletés/Compétence/Aptitudes
<i>Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial</i>	<i>Les connaissances (qu'est-ce qu'il faut connaître ?)</i>	Connaissances sur le contexte de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances de l'éthique de la philosophie, des droits et libertés individuelles, des droits fondamentaux de la personne - Connaissance des milieux socio-éducatifs
		Connaissances scientifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances en matière de négociation - Connaissances en Psychologie des comportements agressifs - Connaissance en Psychologie sociale - Connaissances en Psychologie individuelle et Psychologie Clinique
		Connaissances méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances des méthodes et outils de médiation et de soutien - Connaissance des fondamentaux de la relation d'aide - Connaissance en Gestion du stress
	<i>Les savoir-faire (être capable de...)</i>	Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir organiser ou créer les ressources-support des activités de développement - Savoir appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités - Capacité à développer des actions de terrain pour le travail social collectif "hors mur" - Savoir réaliser des actions d'animation - Savoir anticiper et prévenir les risques de tensions et de dérives au sein d'un groupe ou d'une communauté - Savoir faire face aux situations conflictuelles et violentes - Savoir communiquer
		Savoir-faire méthodologiques et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à établir un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes - Capacité à identifier les objectifs d'activité personnalisés pour la progression des personnes - Savoir évaluer les compétences acquises par les personnes - Capacité à actualiser ses connaissances - Savoir s'organiser

		<p style="text-align: center;">Les qualités sociales et émotionnelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler avec empathie et respect pour la situation des autres - Savoir respecter le secret professionnel - Capacité d'adaptation - Être responsable - Être capable d'autonomie et d'indépendance - Faire preuve de pensée critique
--	--	--	---

6.5.3. Perceptions sur les compétences associées

Les participants ont rapporté une différence entre les compétences spécifiques et les compétences transversales. Par compétences spécifiques ils voient, les compétences propres à une activité professionnelle, une situation de travail ou un métier, alors qu'ils conçoivent les compétences transversales comme étant communes ou partagées par plusieurs types d'activités. Des deux, si les compétences associées sont à rechercher, – « *c'est ce que moi je recherche, ce que je veux vraiment, c'est ça...* » ; « *c'est le plus important. Si vous ne les avez pas vous n'êtes pas un bon professionnel... vous n'êtes même pas un professionnel du métier, vous faites quoi là ?* » – les compétences transversales sont tout aussi importantes. « *Un bon professionnel est capable de maîtriser les situations professionnelles... Notre métier évolue constamment et en fonction de l'environnement, de ce qui existe et des demandes du client, il faut s'avoir s'adapter, se débrouiller, exploiter les situations, coopérer, exercer un esprit critique et faire preuve de sens éthique... il ne faut pas rester les bras croisés, il faut s'avoir adapter ses compétences à la situation* ».

Pour un autre participant, sans compétences, les simples connaissances ne servent pas à grand-chose : « *...L'université peut vous donner des connaissances, mais ce que nous recherchons sur le terrain c'est des solutions rapides aux problèmes... Vous pouvez, par exemple, connaître tous les langages informatiques... Mais, en tant qu'employeur ce que je veux c'est de savoir si tu peux me modéliser telle ou telle situation, me résoudre tel problème, ou si c'est rentable de construire tel ou tel logiciel* ». Ils ne veulent pas de jeunes employés qui récitent des choses, ils veulent des employés qui ont la capacité de produire les résultats désirés.

6.5.4. Perception sur les compétences des diplômés et leur employabilité

Afin de permettre aux étudiants de relever les défis du XXI^e siècle, les professionnels de l'éducation doivent leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins du marché du travail. De manière générale, cette étude permet de faire le constat que le diplôme n'est plus vraiment une garantie pour la compétence et l'employabilité. Les participants à cette étude trouvent que les jeunes diplômés qui sortent des écoles de formation de l'université sont très livresques : « ...*Nos enfants là récitent seulement les livres* ». N'ayant pas, dans leur parcours, fait de véritables expériences de terrain, les participants à l'étude reconnaissent qu'ils ont, pour la plupart, des savoirs plus scolaires que pratiques, alors qu'en entreprise, seule la pratique compte vraiment : « ...*les jeunes demandeurs d'un premier emploi arrivent ici avec leurs diplômes et leurs connaissances scolaires, or ici les gens réussissent leur carrière parce qu'ils ont des compétences qu'ils ont acquises en cours de route, pendant les stages, ou les vacances en travaillant, plus qu'aux seules connaissances de l'école* ». De manière générale, il y a donc sur le marché du travail, une sorte de surplus de connaissances théoriques (« sauf pour l'Education spécialisée, le conseil, la thérapie » par exemple) au détriment des connaissances pratiques et d'aptitudes psychomotrices en pénuries telles la maintenance et la réparation des équipements (sauf pour le numérique) et psychomotrices comme la manipulation délicate et le contrôle des mouvements (dans le domaine du BTP par exemple).

6.6. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude se proposait d'analyser les liens qui existeraient entre l'élaboration et la diffusion d'un référentiel de compétences liées à un métier et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. Elle se proposait également d'offrir un référentiel de compétence de ces métiers, en adéquation avec les métiers existants et les situations de travail telles qu'elles sont vécues par les professionnels du métier : un outil exploitable pour l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation d'une action de formation à forte employabilité.

Dans les milieux de la formation, cette approche référentielle n'est pas nouvelle. Elle a fait l'objet de nombreux travaux. Notamment ceux d'André de Peretti, Jacques Ardoino, René Barbier, Gérard Figari, Thierry Ardouin ou encore Philippe Perrenoud.

6.6.1. Référentialiser les compétences

Dans *Évaluer, quel référentiel ?*, Figari (1994, p.48) nous propose une définition de la référentialisation comme : méthode de délimitation d'un ensemble de référents » se distinguant du référentiel, qui lui désigne « un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation » (p. 48). « La référentialisation consiste à construire un corps de références relatif à un objet/situation, en le fondant sur les données d'un contexte et par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations ». Pour Hadji (2000) et De Peretti (1992), la référentialisation renvoie quant à elle à un processus de modélisation ; à la lecture d'une réalité qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. La reconstruction d'une réalité qui ne se donne jamais directement à voir et qu'il faut analyser, disséquer et reconfigurer. Ainsi donc, si la référentialisation est la méthode d'élaboration, le référentiel est le produit de cette démarche.

Et relativement à sa conception, cette étude démontre avec Ardouin (2017), que pour produire un référentiel, il nécessite d'avoir une vision large et ouverte du contexte dont il est issu et de mettre en relation les différents éléments entre eux. Pour Balas (2011), sa conception ne peut se réaliser que si les professionnels effectivement concernés par ce métier, sont étroitement associés.

Les méthodologies classiques de fabrication de référentiels, si elles cherchent aujourd'hui à associer « les professionnels », s'appuient volontiers, comme nous l'avons fait dans cette étude, sur le recueil de la parole d'experts ou sur des groupes d'analyse de pratique. Si Méard & Bertone (1998) attribuent un rôle pédagogique à l'analyse de pratique qui devient, dans leurs propos, une alternative à une transmission descendante de savoirs, d'autres y voient un outil de normalisation et d'évaluation, alors que d'autres encore, y voient un instrument pour recueillir les « traces d'une activité professionnelle » ou d'une « situation de travail » (Mayen, Métral & Tourmen, 2010, p.36).

6.6.2. Diplôme, culture de la compétence et employabilité

Dans l'approche de l'employabilité basée sur les compétences, le concept de compétence est défini à un niveau individuel (Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2006 ; cités par Zgoulli & Swalhi, 2016). La définition retenue dans cette approche, est celle d'Athey & Orth (1999) selon laquelle

la compétence est un ensemble de dimensions observables de la performance comprenant à un niveau individuel : les connaissances (*knowledge*), l'expertise (*skills*), les attitudes et les comportements, le travail d'équipe. Se basant sur la théorie des ressources ainsi que celle des modèles des ressources humaines dit "*soft*" et "*hard*" (Guest, 1987 et Storey, 1992). Le modèle dit "*soft*" est associé aux relations humaines, à l'utilisation des talents individuels et au développement humain comme développé dans la théorie de McGregor (1960). Cela fait référence au concept « d'engagement au travail à un niveau élevé "*high commitment work system*" visant à susciter un comportement « d'auto-régulation (*selfregulated*) » du salarié avec une relation au sein de l'organisation basée sur la confiance (Wood et Worthing, 1996). Sont également associés au modèle "*soft*" de ressources humaines, des objectifs de flexibilité et d'adaptabilité impliquant un rôle important de la communication dans la gestion des ressources humaines (Storey & Sisson, 1993).

Par ailleurs, le modèle dit "*hard*" met l'accent sur les aspects quantitatifs et chiffrés et sur les aspects stratégiques de la gestion des ressources humaines. L'approche "*hard*" se concentre sur l'importance de l'ajustement stratégique ("*strategic fit*") où les politiques et les pratiques de ressources humaines sont en cohérence (ajustement interne) et sont étroitement liées aux objectifs stratégiques de l'organisation (ajustement externe) (Baird & Meshoulam 1988 ; Hendry & Pettigrew 1986) ; (cités par Zgoulli & Swalhi, 2016). Par conséquent l'expertise professionnelle et l'employabilité peuvent garantir les possibilités de développement de carrière. Acquérir et conserver les compétences au sein de l'organisation, avec des politiques RH appropriées pour développer les compétences des salariés, favorisent l'avantage concurrentiel durable (Barney, 1991 ; cité par Zgoulli & Swalhi (2016).

Lionel Jospin, un homme d'État français disait : « il ne faut pas confondre instruction, culture générale et compétence professionnelle ». Pour cet homme politique français, les compétences professionnelles n'ont rien à voir avec les connaissances que confèrent l'école et le diplôme. En cela, son opinion va dans le sens des résultats selon lesquels le diplôme n'est plus vraiment une garantie pour la compétence. Toutefois, plus le diplôme est élevé, plus on considère qu'il est bénéfique. En effet, selon un rapport sur l'emploi de l'INSEE, menée en France publié en 2019, le sentiment d'employabilité du diplôme croît nettement avec le niveau d'études ; plus le diplôme est élevé plus il est considéré comme bénéfique. A l'instar de ce que montre cette étude, pour

progresser dans le monde du travail aujourd'hui, il est toujours bon de posséder un diplôme, en le couplant toutefois avec des compétences émotionnelles et relationnelles. Rien ne sert d'avoir les compétences techniques, si on ne sait pas interagir avec ses collègues et s'adapter au monde de l'entreprise. L'un ne va pas sans l'autre.

A ce sujet, à la question de savoir s'il faut-il associer les savoirs aux compétences ou plutôt aux capacités ? Perrenoud (2001) répond : sans doute aux deux. Car d'après lui, une bonne partie des opérations mentales fonctionnant dans divers contextes mobilisent des savoirs (déclaratifs, procéduraux, conditionnels) issus de l'expérience, de la culture professionnelle ou de la recherche ; d'autres savoirs sont mobilisés dans l'orchestration de multiples opérations pour faire face à une situation : celles (théoriques et méthodologiques) qui permettent de modéliser la situation ou de saisir ses dimensions éthiques aussi bien que celles, plus méthodologiques, qui aident à planifier et coordonner des opérations multiples. Avec lui, on pourrait en conclure que « certains savoirs sont mobilisés directement par une compétence en acte et d'autres indirectement, à travers telle ou telle capacité » (Perrenoud, 2001, p.3).

CHAPITRE 7 : ETUDE 3, REFERENTIEL DE FORMATION ET EMPLOYABILITE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Cette étude aborde la question de l'élaboration et de la diffusion des référentiels de formation dans l'enseignement supérieur camerounais. Elle pose le problème de l'inadéquation entre les formations supérieures professionnelles et les métiers existants alors que l'université, garant stratégique de ce type de formation a, depuis octobre 2007, entamé une mue sensée la rendre plus performante, plus capable, plus apte à répondre aux attentes d'un marché du travail toujours plus exigeant. Exploratoire et descriptive, l'étude adopte une démarche qualitative. Par le biais d'entrevues semi-structurées et d'une analyse des curricula et programmes du ministère de l'Enseignement supérieur, elle tente compréhension et une description des liens qui existeraient entre les systèmes de référentiels formulés et diffusés par cet ordre d'enseignement et une employabilité réussie des diplômés de cet ordre d'enseignement.

7.1. QU'ENTEND-ON PAR REFERENTIEL ET REFERENTIEL DE FORMATION ?

Par référentiel, on entend ce qui est relatif à une référence. D'un point de vue étymologique, la référence désigne : « Une relation orientée entre un élément désigné et un autre auquel il peut être rapporté : le référé d'un côté, le référent de l'autre » (Chauvigné & Coulet, 2010, p.78). Le physicien y voit un système de coordonnées, permettant de localiser tout point d'un espace donné. Il met en correspondance un ensemble de positions possibles et un ensemble d'objets qui peuvent être situés les uns par rapport aux autres. L'informaticien le définit comme un ensemble structuré d'informations utilisées pour l'exécution d'un logiciel et constituant un cadre commun à plusieurs applications.

Selon Postiaux, Bouillard et Romainville (2010), le référentiel, en tant que système de références, peut être compris tel un repère au sens large, un cadre sur lequel il est possible, ou non, de fonder son action.

Sur le plan théorique, la référence marque un autre type de relation. Elle participe à rendre intelligible des objets référencés en élargissant leur sens. Pour Chauvigné & Coulet (2010), les référentiels théoriques ou paradigmatiques instaurent ainsi une relation d'explication et d'interprétation d'un signifiant à un autre. Y faire recours participe donc soit à décrire et à interpréter une réalité soit à lui donner une valeur. Sur cette base, une formation peut être décrite en prenant appui sur différentes références théoriques et disciplinaires, ou bien sur ce qui structure l'activité ou le métier auquel elle prépare. Ce qui structure le référentiel de formation est alors relatif aux attentes sociales, reconnues comme légitimes : liées aux activités des professionnels pour lesquelles la formation est mise en œuvre.

Dans la logique de ce qui s'est passé un peu partout en occident (Canada, Suisse, Royaume-Unis, Pays-Bas, Etats-Unis, France, ...), et pour certains, dans le monde des entreprises (Hirtt, 2009), un auteur comme Perrenoud (2001), présente le référentiel de formation comme un outil dont la vocation consiste à élaborer les objectifs de formation déclinés en objectifs pédagogiques, contenus, modalités et méthodologies de l'évaluation ; à définir les capacités nécessaires à faire acquérir à l'apprenant durant la formation.

Pour Ardouin (2006, p.262), le référentiel de formation est la « description des objectifs de formation et des moyens nécessaires pour atteindre ces derniers ». C'est le fil conducteur de l'approche par compétences (APC) en ce sens qu'ils définissent les résultats attendus de la formation, afin de permettre à celle-ci de répondre à la fois à la finalité de poursuivre des études et à celle de l'insertion professionnelle immédiate (Le Boterf, 2009).

Pour Perrenoud (2001), les référentiels de formation traduisent les orientations particulières de telle formation par rapport à une autre. Ils guident les établissements dans la construction de leurs offres de formation et permettent d'obtenir le résultat recherché au terme de la formation ainsi qu'une description générale du métier. Ils définissent les objectifs de la formation en rendant les cursus plus lisibles pour les étudiants, les familles, les enseignants et les employeurs, et constituent un outil indispensable de dialogue et d'évaluation entre toutes les parties prenantes et en fonction de l'évolution de la société. Ils favorisent ainsi la cohérence et la comparabilité entre les cursus sur le plan national. Une synergie ardemment recherchée, et sans laquelle l'efficacité des systèmes de

formation à assurer leurs missions de préparation à une insertion professionnelle réussie ferait défaut.

7.1.1. L'enseignement supérieur au Cameroun et les enjeux associés à l'employabilité

Au Cameroun, aujourd'hui encore, l'enseignement supérieur reste engagé dans un vaste mouvement de modernisation. Ce mouvement, entamée il y'a un peu plus de deux décennies se justifiait par un besoin impérieux d'anticipation et de modernisation face à la poussée d'un nombre d'étudiants sans cesse croissant et d'un monde de plus en plus globalisé. Une évolution nécessaire si elle voulait continuer à répondre à sa triple mission : la formation des cadres de haut niveau ; la recherche ; et l'appui au développement à l'aune du triptyque « assurance-qualité, professionnalisation des enseignements et employabilité des diplômés » (Fame Ndong, et al., 2019). Et cela, relativement aux recommandations de différents textes fondateurs et organiques du système éducatif camerounais que sont les États généraux de l'éducation au Cameroun de 1995, les 30^e et 31^e sessions de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1999 et 2009 organisée par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la sciences et la culture (UNESCO), les Normes universitaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur au Cameroun de janvier 2015, la loi portant orientation de l'éducation d'avril 1998 (Loi N° 98/004 du 14 avril 1998), celle du 16 avril 2001, portant orientation de l'Enseignement Supérieur (Loi N° 005 du 16 avril 2001) et ainsi que l'Arrêté de juin 2016, portant organisation des masters professionnels dans les universités camerounaise (Arrêté N° 16/0521 du 21 juin 2016).

Toutefois, malgré cet effort de modernisation, de nombreux problèmes ont persisté. Chaque année, les 8 universités d'Etat du Cameroun, avec leurs 33 facultés classiques et leurs 46 établissements techno-professionnels forment des milliers de jeunes diplômés (Fame Ndong, et al., 2019), mais années après année, le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) au Cameroun, indique qu'ils sont nombreux qui n'ont toujours pas d'emploi ou finissent par en trouver dans des secteurs d'activités qui ne correspondent pas à leurs formations initiales.

En effet, une analyse de la problématique des emplois dans l'administration camerounaise permet de constater que la plupart des agents et cadres qui y sont actifs exercent dans des ministères et à des postes qui ne correspondent pas à leur formation universitaire. On peut également l'observer

lors des processus de recrutement. Des candidats à un poste donné postulent alors qu'ils ont un niveau de qualification plus élevé que ne l'exige celui pour lequel on recrute. Exemple : un licencié qui vient postuler un poste de bachelier. D'autres encore, postulent un poste où ils ne pourront pas utiliser toutes leurs compétences et toutes leurs aptitudes. Exemple : un juriste qui postule pour être conseiller d'orientation scolaire et professionnel. Pour Kouakou et Yapo (2019), cela s'appelle inadéquation compétence-emploi. Un facteur qui freine la rentabilité externe du système éducatif et qui impose des coûts réels aux diplômés, aux entreprises et à la société tout entière lorsqu'on tarde à le résoudre.

D'après ces auteurs, les causes sont, d'une part, la structure de l'économie et, d'autre part, le système de formation qui ne fonctionne pas en totale synergie avec le système productif. Une analyse diagnostique de la situation par le projet "Accès équitable à la formation professionnelle" (ACEFOP) va dans le même sens et pointe entre autres causes, du sous-emploi des jeunes, les mêmes facteurs. Ils tiennent pour l'essentiel : (a) à l'inadéquation entre le système éducatif et de formation et les besoins du marché du travail ; (b) à l'insuffisance de leur niveau de formation ou à l'inadéquation de cette formation aux caractéristiques des offres d'emploi ou encore à l'impossibilité d'acquérir une gamme large de qualifications utiles sur un marché de l'emploi qui réclame sans cesse plus de facultés d'adaptation ; (c) au manque d'expérience professionnelle, leur niveau de productivité à l'embauche inférieur au coût salarial courant, tel que déterminé par le marché du travail et les systèmes de prélèvement sociaux ; (d) à la faiblesse du système d'information sur l'emploi ; (e) à la prépondérance des emplois précaires ; (f) au faible esprit entrepreneurial des jeunes ; et (f) à l'insuffisance de la gouvernance du marché de l'emploi en faveur des jeunes.

7.1.2. Description et formulation du problème

Nonobstant des réformes qui, depuis 1993, ont progressivement permis à l'Enseignement supérieur de proposer une offre de formation faite de 42% d'établissements facultaires classiques pour 58% d'établissements technologiques et professionnels (Fame Ndongo & al., 2019), de nombreuses critiques (Foaleng, 2015 ; Pallante, 2008) reconnaissent que, cinquante ans après l'indépendance, du Cameroun, le modèle de formation scolaire et universitaire reste influencé par un paradigme où la théorie a tendance à avoir une prééminence sur la pratique. Ce qui peut créer un décalage entre

la formation et le marché de l'emploi. Et, malgré l'adoption en 2007 du système LMD qui visait la professionnalisation des enseignements-formations tout en lui permettant de mieux répondre aux exigences du marché de l'emploi, l'université camerounaise peine à quitter le modèle binaire formation-emploi. En effet, des années après l'indépendance on peut constater que si l'environnement physique et humain, le tissu économique et la nature du marché de l'emploi ont évolué et changé, l'université camerounaise elle, peine toujours a quitté son objectif initial qui était de former et d'insérer des agents et cadres administratifs dans la fonction publique. Or pour une capacité d'environ 5 000 postes à pourvoir chaque année (d'après les statistiques du MINFOPRA pour l'exercice 2018-2019), pour un total d'environ 50 000 diplômés de l'enseignement supérieur par an (Fame Ndongo & al., 2019), on peut rapidement observer que l'Etat ne peut pas recruter tout le monde. Ce qui laisse transparaitre une inadéquation entre les formations supérieures professionnelles et les métiers existants alors que l'université, garant stratégique de ce type de formation a, depuis octobre 2007, entamer une mue sensée la rendre plus performante, plus capable, plus apte à répondre aux attentes d'un marché du travail toujours plus exigeant.

7.1.3. Questions de l'étude

Toutes choses qui amènent à se poser les questions suivantes. D'une part, qu'est-ce qui permettrait de réduire l'inadéquation entre les formations supérieures professionnelles et les métiers existants ? Qu'est-ce qui favoriserait une employabilité réussie des formations dans l'enseignement supérieur ? d'autre part, l'élaboration et la diffusion d'un système de référentiels de formation pour l'enseignement supérieur participent-elles à la réduction de cette inadéquation ?

Ce questionnement pouvant être précisée en la suivante : Quels liens y auraient-ils entre une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel camerounais et l'élaboration puis la diffusion d'un système de référentiels de formation professionnelle ?

7.1.4. Objectifs de l'étude ?

Vérifier que l'élaboration d'un système de référentiel de formation pour les certifications professionnelle universitaires augmente l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur professionnel camerounais.

7.2. CADRES METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

Cette étude est exploratoire et descriptive. Elle vise la description d'un phénomène dans son environnement naturel, en l'occurrence l'enseignement supérieur camerounais, pour tenter de clarifier les liens qui existeraient entre les référentiels de formation qu'elle élabore et diffuse pour ses formations professionnelles et l'employabilité de ses jeunes diplômés. (Pelletier & Demers, 1994 ; Van der Maren, 2004). En outre, elle tente de combler un vide, une lacune (Van der Maren, 2004). Elle postule que si l'enseignement supérieur appliquait à toutes ses formations un système de référentialisation des formations, peut-être, qu'elle arriverait à une employabilité réussie de ses jeunes diplômés.

Sa démarche de recherche est qualitative parce qu'elle a une visée compréhensive et sa méthode est l'étude de cas (Van der Maren, 2004) : à partir de ceux-ci, elle cherche à collecter le plus d'informations possibles pour comprendre comment les acteurs pensent, parlent et expliquent les référentiels de formation et l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

7.2.1. Population et participants de l'étude

Elle est constituée des chefs d'établissements ou responsables des formations professionnelles universitaires, et d'autre part, des chefs de petites entreprises (PE) au sens de (Ardouin, 2006 ; Parent & al., 2005), à savoir le secteur primaire, secondaire, tertiaire et numérique. La pluralité des acteurs interrogés permettait d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

Pour être participant de l'étude, il fallait être chefs d'établissements ou Chef d'une petite entreprise ayant accepté de participer à l'étude, et exerçant dans une ville ou campagne du Cameroun.

7.2.2. Instruments et procédures de recueil de données

Pour atteindre les objectifs de cette étude, nous avons eu recours à deux types de données que Van Der Maren (2004) classe selon leur mode d'obtention :

- 3) Les données invoquées : il s'agit des données qui sont antérieures ou extérieures à la recherche.
- 4) Les données provoquées : elles sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis.

Deux instruments ont permis la collecte de celles-ci :

- 5) L'entrevue ou l'entretien ;
- 6) L'analyse documentaire.

7.2.2.1. L'entrevue semi-structurée

Dans sa forme semi-structurée (Postic & De Ketele, 1989 ; Van der Maren, 2004). Il s'agit d'une modalité de l'entretien qui choisit et annonce au préalable les axes et thématiques de l'entrevue tout en disposant d'un guide ou protocole d'entretien (Combessie, 2007), qui a été élaboré avant les entretiens proprement-dits. Elle permettait d'obtenir de nos participants ou informateurs, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à leur expérience, des données sur les perceptions, les opinions, les représentations qu'ils ou qu'elles se font de la formation professionnelle dans les universités camerounaises d'une part, des diplômés et leur employabilité d'autre part.

La procédure de collecte a débuté par un pré-test de ce guide. Il s'est fait auprès d'entrepreneurs, de chefs d'entreprise et d'informateurs responsables du recrutement. Un questionnaire a permis de collecter des informations sur l'idée qu'ils ou qu'elles se faisaient des diplômés et des formations de l'enseignement supérieur ; des objectifs et des compétences supposés. Les données recueillies ont aidé à la conception d'un protocole d'entretien formulé autour des thématiques et axes d'intérêts plus précis. Nous les avons présentées de telle sorte qu'elles soient facilement consultables, dans un ordre qui préfigurait l'entretien. Chaque entretien était enregistré par un magnétophone et retranscrit plus tard sur la base des enregistrements à l'aide du logiciel Word.

7.2.2.2. L'analyse documentaire par le recueil des données d'archives

L'analyse documentaire permettait de collecter des données d'archives, mais presque contemporaines à l'étude. Elle visait à identifier les curricula et programmes officiels du ministère de l'Enseignement supérieur camerounais dans les domaines d'activités qui nous intéressaient. Pour Van der Maren (2004, p.385), de tels documents : « contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier ».

Cette analyse a porter sur trois documents principaux : à savoir :

- Fame Ndong, J., Ngomo Manga, H., & Kenmogne, E. (2019). *L'attractivité des filières de formation dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun : étude exploratoire et prospective des migrations d'étudiants dans les universités d'Etat*. Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).
- Fame Ndong, J., Gabsa Nyongbet, W., & Mohamadou Guidado. (2020). *Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur 2018*. Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).
- DEPS, Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (2020). *Fonctionnement des formations du cycle de Master dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur au Cameroun : défis et perspectives*. (Rapport au Ministre d'Etat, ministre de l'Enseignement Supérieur). Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).

En tant que documents officiels, les données qu'ils fournissent servent comme témoignage de première main quant aux efforts faits par les universités camerounaises pour élaborer et diffuser des référentiels de formation professionnelle au niveau national.

7.2.2.3. Le protocole d'entretien

Le protocole ou grille d'entretien se présente comme un guide d'entrevue grâce auquel le chercheur peut poursuivre sa réflexion scientifique tout en laissant se déployer le discours de l'interviewé Blanchet (1985). Conçu sur la base des objectifs de l'étude, il représente une pré-structuration de

l'objet sur lequel porteront les entrevues. Au cours de celles-ci, il s'agissait d'accéder aux informations tournant autour des axes ou centres d'intérêts suivants :

- Les spécificités et les problématiques de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais ;
- Les perceptions sur la formation à l'université et dans ses grandes écoles (points forts/points faibles).

Les entretiens avaient lieu sur le terrain, dans un bureau, une plantation ou un atelier. Cette démarche nous permettait de rencontrer les informateurs dans leur environnement naturel de travail.

7.2.3. Procédures de traitement et d'analyse des données

Les données obtenues ont été analysées avec la technique dite d'analyse de contenu de type logico-sémantique (Mucchielli, 1991) ou conceptuelle (Van der Maren (2004).

Les propos étaient séparés en unités de sens sous la forme : verbes d'action + compléments. Ces classements permettaient la catégorisation des propos de chaque informateur et ensuite de chaque catégorie d'informateurs. Ces classements avaient pour but d'analyser et de comparer les unités de sens, afin de préciser comment les informateurs parlent d'un thème relatif au phénomène étudié.

7.3. RESULTATS DE L'ETUDE

Cette étude se proposait de vérifier que l'élaboration d'un système de référentiel de formation pour les certifications professionnelles universitaires augmente l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur professionnel camerounais. L'analyse et le traitement des données ont permis d'accéder à deux catégories d'informations.

7.3.1. Structure et principales caractéristiques du système de formation professionnel de l'enseignement supérieur camerounais

Cette section traite des résultats issus de l'analyse documentaire. Elle aborde les questions en lien avec la structuration et les caractéristiques du système de formation professionnelle universitaire camerounais.

7.3.1.1. Diversité et complexité du système de formation de l'enseignement public supérieur professionnelle camerounais

La diversité et la complexité caractérisent la structure du système de formation professionnelle dans l'enseignement supérieur public camerounais. Son organisation reflète les spécificités linguistiques du Cameroun (français ou anglais). Un niveau supplémentaire de diversité du système de formation professionnelle est lié aux ordres d'enseignement : est lié à la diversité des cadres de formation qui se répartissent entre les facultés (ex. FASA, FSE, FS et les grandes écoles (ENSPY)).

Toutefois, malgré cette diversité, les documents analysés montrent que les orientations du système d'éducation et de formation sont définies au niveau étatique central, par le biais du cadre législatif et réglementaire, et couvrent tous les domaines clés : les cadres de formation, les curricula, l'évaluation et l'organisation de la formation ; la réglementation et le fonctionnement des écoles et des facultés.

D'après cette analyse, le Cameroun compte huit établissements publics d'enseignement supérieur, qui dispensent des programmes dans les principaux domaines d'études suivants : Arts, Lettres et Sciences humaines ; Science et technologie ; Sciences économiques et de gestion ; Sciences juridiques et politiques ; Sciences de la santé ; Agronomie, Agriculture et Sciences halieutiques. Ces établissements d'enseignement supérieur disposent de facultés universitaires, d'établissements technologiques et professionnels et délivrent des certifications du système Licence-Master-Doctorat (LMD), ainsi que d'autres diplômes et certificats, tels que le BTS, le DUT et le HND.

7.3.1.2. Certifications nationales

Au moment de la rédaction de cette étude, les principales qualifications délivrées par l'enseignement supérieur au Cameroun sont répertoriées ci-dessous :

Tableau 22 : Principales certifications délivrées par l'enseignement supérieur camerounais

Cycles, niveaux	Titres de certifications
3 ^e cycle	Doctorat Ph/D
2 nd cycle : BAC + 5	Master Recherche Master Professionnel Diplôme d'Ingénieur de conception
1 ^{er} cycle : BAC +3	Licence Académique Licence Professionnelle Licence Technique Licence d'Ingénierie
Enseignement supérieur de cycle court : BAC + 2,	BTS (Brevet de Technicien Supérieur) HND (Higher National Diploma) DUT (Diplôme universitaire de technologie)
Formation des enseignants	Diplôme de professeur d'enseignement secondaire (DIPES1) Diplôme de professeur d'enseignement technique for the first cycle (DIPET1) Diplôme de professeur d'enseignement secondaire (DIPES2) Diplôme de professeur d'enseignement technique for the second cycle (DIPET2) Diplôme de conseiller d'orientation (DIPCO) Diplôme de professeur d'enseignement normal (DIPEN2)

7.3.1.3. Dispositions spécifiques liées au master professionnel et à la professionnalisation des enseignements

Abordant la professionnalisation au cycle de « *Master à finalité professionnelle* », l'arrêté n° 16-0521/MINESUP/SG/DAUQ/DAJ/ du 21 juin 2016 dispose en son article 3 que : « *le Master professionnel [...] vise le développement de la professionnalisation des études supérieures et les possibilités d'insertion rapide du diplômé dans le tissu socio-économique* ».

Cet arrêté examine les conditions d'accès au cycle, les programmes de formation, le régime des études et les évaluations.

❖ Conditions d'accès :

L'arrêté de 2016 indique que la formation en Master Professionnel est « ouverte à toute personne sans distinction de nationalité justifiant des conditions requises d'accès et se soumettant aux conditions d'inscriptions administrative et pédagogiques de l'institution supérieur ».

Par ailleurs, il précise que pour s'inscrire au cycle de Master, le candidat doit être titulaire :

- D'un diplôme de Licence dans un domaine compatible avec celui du Master sollicité ;
- D'un diplôme admis en dispense ou en équivalence ;
- D'une attestation de validation des acquis professionnels, jugés équivalente à la Licence et délivrée par l'autorité compétente.

❖ Programme de formation :

L'arrêté de 2016 conditionne l'ouverture d'une formation de Master Professionnel à l'habilitation expresse du Ministre chargé de l'enseignement supérieur. L'acte d'habilitation devrait arrêter les programmes des enseignements correspondants, et valider les acteurs et actions à mettre en place.

L'arrêté associe le milieu socioprofessionnel et les Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD) au processus de co-construction des programmes de Master qui doit être fait « sur la base d'un référentiel » et, *in fine*, être formalisé par un arrêté du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Enfin, le texte dispose que les programmes « font l'objet d'une évaluation tous les 05 ans » et peuvent donner lieu à sa révision ou à sa suspension.

❖ Régime des études du cycle de Master

- Les études de Master professionnel sont structurées en 04 semestres après la Licence, et les formations sont organisées dans le cadre des parcours types de formation.

- Les Unités d'Enseignement (UE) sont dispensées sous forme de Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD), Travaux Pratiques (TP), Stages et Immersions Professionnels (SIP).
- La formation de master doit se faire « *en alternance entre l'Université et le milieu socioprofessionnel à raison de 60% en milieu professionnel et 40% en milieu universitaire* ».
- Les enseignements doivent être assurés au moins pour 25% de leur volume par des professionnels exerçant leur activité principale dans le secteur correspondant.
- Le master est placé sous la responsabilité pédagogique d'un enseignant de rang magistral de spécialité, assisté d'un conseil pédagogique.

7.3.1.4. Assurance qualité des certifications dans l'enseignement supérieur professionnel

L'analyse documentaire du *Rapport sur le cadre national des certifications du Cameroun, élaborée en 2020, par Eduarda Castel-Branco, dans le contexte du Projet de l'UA et de l'UE - Compétences pour l'employabilité des jeunes*, permet de noter que la Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation 2013-2020 du Cameroun donne la priorité à la qualité et à la pertinence, définies comme une amélioration de la qualité de l'apprentissage et l'adaptation des contenus à l'environnement socio-économique.

Au cours des trois dernières décennies, le système d'enseignement supérieur camerounais a connu une tendance à l'expansion importante résultant d'une forte demande sociale. Cette expansion a entraîné une augmentation du nombre d'établissements d'enseignement supérieur, principalement privés, dans un contexte de restrictions budgétaires de l'État. Les autorités gouvernementales se sont donc interrogées sur la validité des structures traditionnelles de contrôle de la qualité. L'assurance qualité est par conséquent devenue une préoccupation majeure du gouvernement camerounais. Ainsi, de 2000 à 2018, le ministère de l'Enseignement supérieur a initié des structures de supervision et d'évaluation de l'enseignement supérieur. Le gouvernement a pris des mesures pour mettre en place au sein de l'enseignement supérieur un système d'assurance qualité, qui est coordonné par la Direction des accréditations universitaires et de la qualité (DAUQ) du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP).

Le MINESUP (DAUQ) a élaboré et diffusé un ensemble de guides, de référentiels et d'indicateurs pour l'évaluation et l'assurance qualité de l'éducation, de la formation et de la recherche.

Comme critères d'évaluation de la professionnalisation des programmes de formation, les indicateurs de la grille ci-dessous sont retenus dans le *rapport sur le fonctionnement des formations du cycle de master dans les institutions publics et privées d'enseignement supérieur au Cameroun : Défis et perspectives* (Mars, 2020).

Tableau 23 : Référentiel qualité des certifications dans l'enseignement supérieur professionnel

Organisation des stages de formation au profit des étudiants
Existence des partenariats avec les milieux socioprofessionnels
Existence d'une plateforme de rencontre entre les étudiants et les anciens diplômés
Existence d'un service chargé de l'insertion et du suivi des diplômés
Introduction des modules de professionnalisation dans les enseignements classiques
Existence d'enseignants ayant une activité professionnelle principale en rapport avec le programme de formation
Mise en œuvre de la formation en alternance
Existence d'un mécanisme de Validation des Acquis de l'Expérience

7.3.1.5. Liste des guides et référentiels d'assurance qualité publiés par le MINESUP

Tableau 24 : Liste des guides et référentiels d'assurance qualité publiés par le MINESUP

MINESUP	Guide pour le développement d'un cadre interne d'assurance qualité par les institutions universitaires au Cameroun. (Programme d'appui à la composante technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur).
<i>MINESUP (2015)</i>	Normes universitaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur au Cameroun.
<i>MINESUP (2017)</i>	Développement de la composante technologique et professionnelle dans l'enseignement supérieur camerounais : actions PRO-ACT de 2007 à ce jour.
<i>MINESUP (2017)</i>	Lignes directrices pour la recherche universitaire au Cameroun.
<i>MINESUP (2018)</i>	Cartographie des diplômes de l'enseignement supérieur au Cameroun. Volume II.
<i>MINESUP (2018)</i>	Lignes directrices pour la professionnalisation de l'enseignement universitaire au Cameroun. (Programme d'appui à la composante technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur).
<i>MINESUP (2018)</i>	Guide national des indicateurs d'évaluation des performances et de comparabilité des institutions universitaires.
<i>MINESUP (2018)</i>	Références et lignes directrices en matière d'éducation (Programme de soutien à la composante technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur).

Ces documents de référence sont alignés sur les pratiques internationales, notamment sur les lignes directrices du CAMES.

7.3.2. Perceptions sur les diplômes, la formation et les référentiels de formation à l'université et dans les grandes écoles

Certains participants semblent considérer que les formations à l'université sont meilleures là où l'université exerce une sélection à l'entrée. C'est-à-dire que la qualité d'une filière est jugée meilleure par les professionnels actifs quand l'accès y est sélectif. Ils considèrent aussi que plus les étudiants sont avancés dans le cursus, plus ils sont meilleurs, « *chevronnés* », « *qualifiés* ». Ils avancent l'expérience de la pratique de stage comme justificatif de cette opinion. Cette pratique n'étant pas systématisée dès les premières années du cursus, ils soulignent ainsi son utilité professionnelle.

Les chefs de petites entreprises, participant de cette étude, affirment ne pas recevoir d'informations sur les programmes des formations offertes par les universités. Il y a dans leurs croyances comme une perception pour dire que l'enseignement supérieur, dans son coin, définit tout seul, sans concertations, ses besoins de formation. Ils suggèrent que la bonne pratique serait que ces besoins de formation soient axés sur l'emploi et formulés à partir d'une analyse de l'activité des métiers. Ils mentionnent toutefois que la période des stages académiques leur permet de faire le lien avec ces formations et les compétences acquises par les étudiants stagiaires.

7.3.3. Spécificités et problématiques de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais

D'après nos participants, la discrimination handicape l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Les chefs d'entreprises reconnaissent qu'ils publient rarement leurs offres d'emploi. Un chef d'établissement affirme que « *très peu de chercheurs d'emploi savent où aller quand ils cherchent du travail après l'école* ». Les chefs d'entreprise de cette recherche reconnaissent aussi ne pas faire recours à l'université et aux grandes écoles lorsqu'ils embauchent. Ils recourent à leurs réseaux de contact, amicaux, familiaux et professionnels. Un chef d'entreprise dans le BTP considère que l'offre des diplômés de l'enseignement supérieur est supérieure par rapport à ses besoins de production. Il en fait recours comme expertise : « *Au lieu d'un long crayon, ingénieur de je ne sais pas quoi, je préfère recruter quelqu'un qui s'est formé sur le terrain. Et quand ça devient compliqué je demande leurs conseils* ». Pour lui, La formation que reçoivent les diplômés de l'enseignement supérieur professionnel ne correspond pas aux exigences des employeurs en personnel formé.

Les chefs de petites entreprises, participants de cette étude, reconnaissent que l'expérience professionnelle est un atout pour être inséré dans le marché du travail, alors que l'inactivité réduit la chance de se faire embaucher. C'est-à-dire qu'il faut déjà avoir eu un emploi ou effectué des stages en entreprise pour être employable et avoir un emploi.

Les chefs d'établissement, participant de cette étude conviennent que l'employabilité des jeunes diplômés de nos universités reste très limité par l'accès à la formation professionnelle qui délivre des certifications véritablement compétitives. Lui-même limité, du fait de la sélection et des coûts

de formation élevés oscillant entre 200.000 et 4.000.000F CFA : « ...*La grande masse des parents et des jeunes visent la fonction publique qu'ils considèrent plus stable et plus sécurisant à tort. Ils font le choix des formations classiques qui sont moins coûteuses et de moins en moins employables* ». La raison : « ...*certainement à cause des coûts élevés de formation professionnelle supérieure à cause des coûts d'investissement très élevés de la formation professionnelle* ».

Toutefois, ils reconnaissent à l'université elle-même, des responsabilités à la non-employabilité des jeunes diplômés : « ... *tout n'est pas parfait, nous faisons des efforts pour améliorer le dispositif que vous vous voyez... [...]. L'efficacité de nos systèmes de formation professionnelle reste en deçà des attentes du monde professionnel à cause de la faiblesse du dispositif d'ingénierie de formation professionnelle, du manque d'équipements appropriés pour les enseignements pratiques et matériels didactiques adaptés, de la non-discussion de nos curricula et de l'insuffisance de formateurs qualifiés* ». Outre, le système en lui-même, la gouvernance de la formation professionnelle universitaire reste largement à améliorer. Les discours relèvent : « *Le défaut d'un organe consultatif en matière de formation professionnelle* » et « *la faiblesse des budgets alloués* ». Toutes choses qui expliquent aussi, et en partie, l'inadéquation formation-emploi.

Selon un chef d'entreprise dans le domaine du numérique, participant à cette étude, le manque de formation continue est un autre frein à l'employabilité et une explication à l'inadéquation formation-emploi : « *Il n'y a pas de formation continue... Même le Fond National de l'Emploi ne propose pas grand-chose, or le numérique évolue rapidement, la demande s'arrime rapidement à la mode. Pour être compétitif nous comptons sur nous-même en interne pour garder nos staffs toujours employables* ». Ainsi, au-delà des formations qualifiantes fournies dans la mesure des moyens disponibles par le Fond National de l'Emploi (FNE) et de l'existence des centres de formations internes à certaines entreprises, le déficit de formation continue reste immense.

7.3.4. Points forts et points faibles de la formation professionnelle universitaire

L'analyse des discours et des documents traitant de la formation professionnelle universitaire a révélé des forces et des faiblesses qu'on pourrait qualifier de systémique, parce que liés au système d'enseignement dans son ensemble.

7.3.4.1. Points forts

❖ Diversification des offres de formation et fort ancrage local des formations

En effet, d'après l'étude sur l'évaluation des formations du cycle de Master que nous avons analysé, il ressort que celles-ci sont « *diverses et tiennent compte, pour la plupart, des besoins socioprofessionnels de leurs environnements géographiques* ».

A titre illustratif :

- L'Université de Maroua situé à l'Extrême-Nord du Cameroun et dont l'activité commerciale locale est basée sur l'artisanat du cuir, abrite à l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique des formations professionnelles sur la maîtrise et le tannage du cuir.
- L'Université de Ngaoundéré située dans la région de l'Adamaoua et propice aux activités pastorales abrite, entre autres, une « *école des sciences et de Médecine Vétérinaire (ESMV)* ».
- L'Université de Dschang située dans la région de l'Ouest Cameroun propice à l'agriculture et dont les populations restent très attachées aux valeurs ancestrales, traditionnelles et culturelles, offre des formations professionnelles dans ces secteurs, notamment, à la « *Faculté d'Agriculture et des Sciences Agricoles (FASA)* » et « *l'Ecole des Beaux-Arts de Foumban (IBAF)* ».

❖ Efforts de rapprochement avec les milieux socioprofessionnels

Les données collectées révèlent que les Universités camerounaises se rapprochent de plus en plus des entreprises socioprofessionnelles, pourvoyeuses de stages aux étudiants du cycle de Master. En effet, d'après un chef d'établissement participant de l'étude, « *les statistiques montrent que 66% des programmes du cycle de Master sont gérés dans le cadre d'un partenariat avec les milieux socioprofessionnels* ».

❖ **Forte mobilité des enseignants**

L'étude sur l'évaluation des formations du cycle de Master révèle que la mobilité des enseignants tant au niveau des universités est une réalité dans l'Enseignement Supérieur Camerounais. A titre d'illustration, le Département de Chimie de l'Ecole Normale Supérieure de Maroua a employé au cours de l'année académique 2018-2019 des enseignants d'autres Universités d'Etat : 9 enseignants de l'Université de Ngaoundéré, 8 enseignants de l'Université de Yaoundé I, 3 enseignants de l'Université de Dschang, 4 enseignants de l'Université de Bamenda.

❖ **Efforts d'immersion des étudiants du cycle de Master dans les milieux socioprofessionnels**

Les statistiques de l'étude montrent que « 75% des établissements offrant des formations au cycle de Master disposent de partenariats formels avec les entreprises des secteurs publics et parapublics ». Cette immersion se fait aussi par l'organisation des fora Universités-Entreprises. A titre illustratif, on peut citer les partenariats entre le « Département d'Education Spécialisée et l'Hôpital Central de Yaoundé (HCY) ou le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées (CNRPH) ».

❖ **Existence de mécanisme de suivi des enseignements dans les universités**

En effet, d'après notre analyse de l'étude sur l'évaluation des Masters, « 79% des programmes de formation professionnelle dans les universités ont un mécanisme de suivi et de progression des enseignements ».

❖ **Effort de développement, de modernisation des outils pédagogiques et de mise en place des laboratoires spécialisés**

Un autre point fort est l'effort consenti par les chefs des Institutions universitaires pour relever la qualité du plateau technique des offres de formation professionnelle. De plus en plus d'enseignants font recours à la vidéo-projection comme canal de transmission des enseignements.

7.3.4.2. Points faibles

Nous pouvons évoquer : le faible pilotage institutionnel des formations professionnelles, le manque de qualification de certains coordonnateurs pédagogiques des programmes de formation du cycle de Master professionnel, l'implication timide des enseignants professionnels ou technologues dans les formations du cycle de Master professionnel, l'insuffisance de Services spécifiques chargés des relations avec les milieux socioprofessionnels, la non-systématisation de la diffusion des programmes de formation professionnelle dans les Universités d'Etat et la vétusté et absence de maintenance des équipements de laboratoires et des établissements de formation au cycle de Master professionnel.

❖ **Un faible pilotage institutionnel des formations professionnelles**

De l'analyse documentaire, il se dégage un faible pilotage institutionnel des formations professionnelles et du cycle de Master, aussi bien au niveau du MINESUP que dans les Universités d'Etat. L'étude analysée parle de « *défaillance systémique* ».

❖ **Manque de qualification de certains coordonnateurs pédagogiques des programmes de formation du cycle de Master professionnel**

Les textes régissant le LMD exigent que les coordonnateurs pédagogiques des formations au cycle de Master « *soient des enseignants permanents de rang magistral* » de la spécialité au programme. Or, l'on remarqué à posteriori qu'un grand effort de consolidation des équipes pédagogiques des programmes de formation du cycle de Master reste à entreprendre.

❖ **Implication timide des enseignants professionnels ou technologues dans les formations du cycle de Master professionnel**

A l'exception des Facultés de Médecine où la plupart des enseignants (Médecins et Pharmaciens) sont hospitalo-universitaires, le nombre d'enseignants professionnels employés dans le cadre des formations au cycle de Master est insignifiant, et davantage encore pour les masters professionnels dont l'usage de ces derniers devient une exigence réglementaire.

❖ **Insuffisance de Services spécifiques chargés des relations avec les milieux socioprofessionnels**

On constate une difficulté des responsables d'institutions de formation professionnelle supérieure à fournir les statistiques des diplômés ainsi que le taux de placement de ces derniers sur le marché de l'emploi.

❖ **Non systématisation de la diffusion des programmes de formation professionnelle dans les Universités d'Etat**

Après analyse, l'on constate de manière globale que sur l'ensemble des programmes de formation du cycle de Master professionnel évalués par l'étude analysée, les responsables pédagogiques ont modélisé les plaquettes-programmes, pour faciliter leur diffusion, seulement pour moins de 13% des programmes.

❖ **Vétusté et absence de maintenance des équipements de laboratoires et des établissements de formation au cycle de Master professionnel**

Concernant le plateau technique des formations au cycle de Master, le diagnostic général posé par l'étude analysée débouche sur *« l'insuffisance criarde et la vétusté des équipements de laboratoires et d'outils pédagogiques en vue d'accroître la professionnalisation des formations au cycle de Master »*.

7.4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude se proposait de vérifier que l'élaboration d'un système de référentiel de formation pour les certifications professionnelle universitaires augmente l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur professionnel camerounais.

Selon Ben Hassen & Hofaidhllaoui (2012, p.123), « Autrefois, avoir un emploi rendait les personnes employables ; aujourd'hui, il faut être employable pour avoir un emploi mais également pour le conserver ». Cette affirmation résume parfaitement l'évolution de la situation en rapport avec l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur professionnel camerounais en quête d'emploi. Comme le montre cette étude, en fonction de l'évolution qu'a connu

l'environnement du travail, au sortir de l'université ou de l'école de formation, ils doivent posséder des compétences et/ou des caractéristiques qui améliorent leur employabilité. Après l'école ou l'université, si les structures de formation continue font défaut comme nous l'avons vu plus haut, ils doivent cependant être capable de faire évoluer leurs compétences internes pour rester compétitifs. Selon Oiry (2005), avec les mutations ou évolutions qui se sont produites dans les organisations, la notion de compétence a été diffusée jusqu'à l'école va, notamment, la formation professionnelle. Au sein des organisations, elle a changé le rapport aux qualifications professionnelles en plaçant les salariés en situation de responsabilité (Lichtenberger, 1999) quant à leur employabilité sur la base des compétences qu'ils ont à acquérir, à entretenir, améliorer, diversifier (Stroobants, 1998 ; cité par Oiry, 2005). Pour Maingari (1997), aux bouleversements actuels de la société correspond aussi une nouvelle vision de l'éducation. L'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production.

7.4.1. Référentialiser les formations ?

Selon Figari (1994), un référentiel désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curriculums. De même que cette étude, deux articles s'inscrivent dans une orientation à dominante empirique en présentant des résultats de recherche sur les référentiels dans un contexte de formation.

Postiaux, Bouillard & Romainville (2010) soulèvent la question des référentiels de formation universitaire. Leur article qui a pour objet « le rôle des référentiels de compétences dans le pilotage de la formation à l'université et dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants », présentent les résultats d'une recherche portant sur dix formations professionnelles universitaires dans quatre pays différents. Ces résultats montrent l'existence d'un lien entre la démarche de référentialisation et la mobilisation du concept de compétence, ce qui ne garantit pas pour autant l'existence d'un lien entre référentiel de compétences, donc de formation, et professionnalisation, le but étant avant tout académique. Si les auteurs constatent l'existence d'un effet tout relatif des référentiels sur les méthodes d'enseignement et sur l'évaluation des

apprentissages dans quelques cas, ils montrent, en revanche, une utilisation essentiellement orientée par des préoccupations en lien avec le pilotage de la formation. En conclusion, les auteurs questionnent la pertinence d'un référentiel fondé sur la profession dans le contexte d'une formation universitaire.

En revanche, Mayen, Métral & Tourmen (2010), inscrivent leur réflexion sur le référentiel de formation dans le cadre de l'action professionnelle. Ils abordent la question des référentiels à partir de la didactique professionnelle, ce qui les conduit à faire de l'analyse des situations de travail l'objet central de la production des référentiels en formation. Ils proposent de concevoir la production des référentiels de formation en mettant au jour les traces des activités professionnelles, les situations types qui leur sont associées, les actions récurrentes observées et les ressources mobilisées.

Dans le même sillage que cette étude, Vanhulle, Perréard Vité, Balslev & Tominska (2010) procèdent à une analyse de situation en portant leur regard sur la formation universitaire initiale des enseignants genevois du primaire. Une formation qui fait appel à des standards de compétences attendues de la part des élèves de l'école obligatoire, ce qui requiert la mise en place d'un référentiel de formation unique à fonction évaluative et le recours à des prescriptions externes. Or, ils indiquent dans le même temps que, la formation universitaire valorise le recours à des savoirs professionnels multi-référentialisés et à des savoirs issus de la recherche. Leur recherche met au jour les tensions entre ces deux logiques, l'une productive, l'autre formative. Ils soulignent l'importance, face à la complexité du métier, de la perspective temporelle et du processus d'accompagnement professionnel réflexif dans lequel le référentiel peut devenir un outil dynamique de formation.

A partir d'une approche plus générale et théorique, prenant l'exemple du domaine des « formations supérieures professionnelles », comme cette étude le souligne, Chauvigné (2010) montre que les référentiels en formation sont principalement des outils de régulation sociale à caractère normatif entre différents champs d'activités contribuant à la formation. En outre, il insiste sur la dimension relationnelle qui les caractérise et sur leur nature axiologique, ainsi que sur leur émergence dans un contexte de fragilisation de la confiance dans les transactions au niveau sociétal. Il met en relief la nécessité d'un partage par les différents acteurs concernés par l'éducation d'un ensemble de

repères partagés et évolutifs sur ses attendus. Pour lui, si certains usages des référentiels de formation peuvent être sources d'ambiguïtés, ils peuvent toutefois, sous certaines conditions d'appropriation, contribuer à régénérer la confiance entre les différents groupes d'acteurs concernés par l'éducation et la formation.

Chambine et Bertrand (2001) qui considèrent que le niveau de la diffusion et de l'utilisation du référentiel est essentiel pour identifier, dans un premier temps, les personnes impliquées et, dans un second temps, les associer pour sa rédaction. Et donc son élaboration. Toute choses qui nous fait, avec la Commission Européenne (2013), conclure que : les programmes d'études doivent être développés et suivis dans un dialogue et un partenariat entre les formateurs, les étudiants, les diplômés et les acteurs du marché du travail, en s'appuyant sur les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, afin que les étudiants acquièrent des compétences pertinentes qui améliorent leur employabilité.

CHAPITRE 8 : DISCUSSIONS GENERALES, LIMITES ET PERSPECTIVES

Avec ce dernier chapitre que nous situons comme aboutissement de cette recherche, nous abordons un aspect essentiel de notre travail, la discussion relative aux résultats découlant du problème traité. En l'occurrence, celui de l'insuffisante employabilité des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais encore sous-tendu dans son architecture par l'ancien paradigme formation-emploi, alors même qu'il devrait, théoriquement du moins, se structurer autour du paradigme issu de la référentialisation des formations tel que le préconisait le système LMD dès sa mise en place en 2007.

Mais avant, il commencera par rappeler la question, l'objectif, les hypothèses et les résultats de la recherche. Nous ferons ensuite lecture et discussion des résultats sus-évoqués. Mais, pour ce faire, nous irons à chaque fois, rappeler quelques éléments théoriques permettant d'étayer notre démarche discursive et réflexive. Nous convoquerons à tour de rôle, les aspects théoriques de la référentialisation et ainsi que ceux relatifs à l'employabilité et à la formation professionnelle universitaire.

8.1. RAPPEL DE LA QUESTION ET DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Au début de cette étude, nous avons formulé la question de recherche suivante : « **Quels liens y auraient-ils entre la référentialisation des formations et une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais ?** ».

A travers cette question, l'objectif était d'examiner de prêt comment la prise en compte du processus de référentialisation dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire pourrait favoriser une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

Aussi, relativement à cette question de recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes : **Du fait des liens d'adéquation qui devraient exister entre les systèmes de formation et le marché de l'emploi, une référentialisation des formations professionnelles universitaires**

favoriserait une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

De manière spécifique, les hypothèses de recherche suivantes ont été formulé :

HR1 : L'élaboration et la diffusion des référentiels de métier favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

En clair, résultant d'une démarche d'observation et d'analyse du travail, le référentiel de métier décrit un métier et permet d'anticiper sur les besoins de formation tout en favorisant l'insertion professionnelle. Nous avons alors formulé l'hypothèse que sa construction et sa vulgarisation favorisent une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais. Quels sont leurs effets sur une insertion professionnelle immédiate des diplômés ?

HR2 : L'élaboration et la diffusion des référentiels de compétence favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

En d'autres termes, en tant qu'outil qui permet de renseigner sur la liste des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Le référentiel de compétence vise à établir la liste des connaissances et attitudes professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. Favorise-t-il pour autant, l'insertion immédiate, l'adaptation et le maintien à l'emploi des diplômés ?

HR3 : L'élaboration et la diffusion des référentiels de formation favoriseraient une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

En tant qu'outil dont la vocation consiste à élaborer les objectifs de formation déclinés en objectifs pédagogiques, contenus, modalités et méthodologies de l'évaluation, le référentiel de formation assure-t-il l'insertion professionnelle immédiate, l'adaptation et le maintien à l'emploi des diplômés ?

8.2. PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ETUDE

De l'analyse des discours obtenus par entretiens semi-directifs, notons d'emblée que les données recueillies confirment la complexité du problème que pose à notre société l'insuffisante

employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. En effet, il ressort de celle-ci que l'employabilité est pour le diplômé, l'entreprise, l'université et l'Etat, une préoccupation essentielle de tous les instants.

Du point de vue du métier et par rapport à l'employabilité, cette recherche montre que les métiers ne sont pas logés à la même enseigne. Certains secteurs de métiers attirent et emploient plus que d'autres. Des 4 secteurs observés, le numérique, le BTP et l'Education spécialisée se démarquent au détriment de l'agriculture qui a été peu plébiscité par les participants qui au travers de leurs description des référentiels de compétence, ont rapporté un ensemble de capacités et de dispositions qui permettent aux jeunes diplômés d'accéder et de se maintenir à un emploi. Ils ont également établi une différence entre les compétences propres à une activité professionnelle (compétences spécifiques) et les compétences communes ou partagées par plusieurs types d'activités ou de métiers (compétences transversales). A la question de savoir ce qu'il faut posséder pour être employable, cette recherche pointe du doigt les compétences spécifiques et la capacité à s'adapter aux changements que peuvent subir certains secteurs d'activités comme le numérique ou le secteur de l'Education Spécialisée. Si les deux catégories de compétences sont utiles, les Managers ou chefs d'entreprise considèrent unanimement que les compétences spécifiques sont à rechercher. Ils ne veulent pas de jeunes employés qui récitent des choses, ils veulent des employés qui ont la capacité de produire les résultats désirés tout en étant capables de s'adapter et de rester « *volontaires* », « *déterminés* », « *motivées* » et « *sérieuses* » face aux mutations que connaissent certains secteurs d'activités très dynamiques et au succès incertain et fluctuant.

En regardant aux caractéristiques recherchées sur le marché de l'emploi, cette recherche permet de relever que, du point de vue des Chefs d'entreprise, le diplôme n'est plus vraiment une garantie pour la compétence et l'employabilité. Les actifs professionnels, participant à cette recherche trouvent que les jeunes diplômés qui sortent des écoles de formation de l'université sont très scolaires ou très théoriques avec beaucoup peu d'expériences de terrain, tandis que les chefs d'établissement expriment le sentiment que les entreprises ne reconnaissent pas les qualités et les compétences que possèdent la plupart de leurs diplômés.

Par ailleurs, ces résultats montrent également que face aux obstacles qui bloquent l'accès à l'emploi, avec un nombre de plus en plus croissant de jeunes diplômés exposés au chômage ou

cantonnés à des emplois précaires, informels, temporaires ou mal rémunérés, d'autant plus que le phénomène touche particulièrement les jeunes issus de groupes sociaux défavorisés, perpétuant ainsi le cercle vicieux de la pauvreté et de l'exclusion sociale, l'Enseignement supérieur tente de réagir en promouvant des systèmes de certification productif et employable. Si la référentialisation des formations n'est toujours pas, pour ses facultés et ses grandes écoles, une démarche systématisée, les participants à cette étude laissent émerger le constat que, là où elle a été effectivement adoptée, sa diffusion, son partage, sa vulgarisation au sein du monde du travail, et des chefs d'entreprises par exemple, continue de faire défaut. Le référentiel de formation étant pensé et vécu, notamment par les chefs d'établissement de cette étude, comme un outil interne aux institutions de formation et exclusivement réservé à l'usage des formateurs. Alors que les chefs d'entreprise, participant à cette recherche reconnaissent qu'ils ne sont pas consultés ou approchés lors de l'élaboration de ces référentiels de formation ou de certification. Malgré l'adoption du système LMD par l'université camerounaise depuis 2007, les participants rencontrés regrettent l'inexistence d'une instance de coordination entre les institutions formatrices et le patronat dans le domaine de l'élaboration des référentiels et la formation professionnelle universitaire. Toutes choses qui, au-delà d'autres facteurs, pourraient expliquer, en partie au moins, l'inadéquation observée entre les formations et les emplois.

8.3. DISCUSSION GENERALE

Sous ce titre nous discutons des résultats présentés ci-haut. Mais, pour ce faire, nous irons à chaque fois, reprendre quelques éléments théoriques permettant d'étayer notre démarche discursive.

8.3.1. Les modèles théoriques de la référentialisation des formations et de l'activité de travail

Dès le début des années 1970, un certain nombre d'études visent l'amélioration de la formation professionnelle par l'étude des démarches qui fondent la formation sur une analyse préalable des activités liées au travail.

Elles défendent la thèse selon laquelle les formateurs doivent analyser ou faire analyser « la fonction pour laquelle ils forment le personnel » afin de réduire l'inadéquation entre le travail et la formation (Gillet, 1973, p.250 ; cité par Champy-Remoussenard, 2005).

C'est dans cette recherche d'un écart à combler entre situations de travail et situations de formation que s'inscrit ce travail de recherche sur le processus de référentialisation des formations et l'employabilité des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais. Pour une employabilité réussie des diplômés de cet ordre d'enseignement, il pose la référentialisation comme préalable de la construction des dispositifs de formation.

C'est le même modèle et la même ambition qui sont à la base du processus qui, en France et Canada, pour ne citer que ces pays, conduisit à la formulation des tous premiers programmes de formations professionnelles et à la mobilisation institutionnelles des référentiels d'activités professionnelles (RAP) et des référentiels de formation comme pièces essentielles dans le processus d'élaboration des formations et des certifications (De Maillard, 2003 ; Raisky, 1995 ; Ropé & Tanguy, 1994). En effet, à partir de là, la construction et l'usage des référentiels se sont inscrits et structurés dans le champ de la formation, non plus selon l'ordre des raisons disciplinaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées (Raisky, 1995).

Or d'après la présente recherche, la référentialisation des formations n'est toujours pas, pour les facultés et les grandes écoles camerounaises, une démarche systématisée, les participants à cette étude laissent émerger le constat que, là où elle a été effectivement adoptée, sa diffusion, son partage, sa vulgarisation au sein du monde du travail, et des chefs d'entreprises par exemple, continue de faire défaut.

Perrenoud (2005), pense qu'un programme professionnel devrait s'autoriser à demander à chaque discipline de rendre compte de sa contribution à l'ensemble de la formation, voir lui assigner un cahier des charges en relation avec le référentiel de compétence

8.3.2. Professionnalisation et compétences : et si la référentialisation permettait de développer une didactique du réel de l'activité pour une meilleure employabilité ?

Dans une note de synthèse publiée en 2005, Champy-Remoussenard développe une approche de la professionnalisation axée sur un « logique compétences » et travaux sur l'activité. Pour lui, l'école et la formation formelle ont pour finalité la préparation de l'individu pour son insertion ou sa réinsertion professionnelle ou encore à maintenir en lui les conditions de son « employabilité », c'est-à-dire leur capacité potentielle à occuper un emploi (Dubar, 2000). En d'autres termes, la certification serait donc le moyen d'obtenir un travail décent, en particulier dans le cas des jeunes diplômés de nos universités, et comme l'indique cette recherche, la professionnalisation par l'expérience et l'apprentissage sur le terrain est indispensable afin de se maintenir au fait de l'évolution des qualifications ou des compétences nécessaires pour l'exercice d'un métier ou du marché du travail. On comprend dès lors pourquoi Pastré (2002) parle de didactique professionnelle. Être compétent, selon lui, c'est savoir comprendre et analyser ce que l'on fait. C'est être capable d'évoluer avec son activité ; de s'adapter aux évolutions de la situation professionnelle qui peut subir des changements d'un contexte à un autre. Pour lui l'analyse réflexive et la conceptualisation de l'activité, que confère l'école au travers de son processus de certification, servent à décontextualiser les savoir-faire. Rendant ainsi les compétences adaptables et transférables d'une situation à l'autre. Une chose que reconnaissent d'ailleurs les professionnels (chefs d'entreprise et chefs d'établissement) participants à cette recherche. Ce qui amène Pastré (1999), dans *Traité des sciences et techniques de la formation*, à développer le concept d'« ingénierie didactique professionnelle » pour situer son courant dans l'univers de la formation et pour introduire le rapport direct et constitutif qui, pour une employabilité réussie, devrait exister entre didactique professionnelle et activités de formation.

Non loin de cette approche didactique qui vise l'analyse des activités, tout un ensemble de travaux relève du champ, cette fois-ci, de l'analyse des pratiques (Alet, 2004 ; Blanchard-Laville, 1996, 2001 ; Perrenoud, 2000a ; Abraham, 1972) et, constitue un cadre d'échanges pouvant être compris comme une « réflexion menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques » qui jouerait « un rôle d'articulation entre deux espaces traditionnellement disjoints » : l'école, l'université d'une part et le milieu du travail d'autres parts. Les enjeux étant ceux liés à la

« professionnalisation d'activités » et au « développement de nouveaux modes de formation plus articulés aux situations de travail » (Wittorski, 2008, p.70).

L'exploration de ces deux courants montre bien que la référentialisation des formations professionnelles universitaires favorise l'employabilité des jeunes diplômés. En effet, en associant les professionnels au processus de production de connaissances nouvelles sur l'activité de travail, au travers d'analyse des pratiques et de l'activité, on se donne ainsi le moyen d'inscrire tout processus de formation universitaire dans de vraies perspectives de professionnalisation ou d'aide au changement et à l'employabilité.

Dans ses travaux Balas (2011), développe l'idée qu'un référentiel construit à partir de dilemmes historiques de métier et d'acquis d'expérience constitue, pour les professionnels qui ont participé à sa conception, puis pour des groupes élargis d'acteurs du métier (à l'instar des jeunes diplômés), un instrument de reprise en main de l'histoire du métier. Cet effet est obtenu grâce à la nature des éléments constitutifs de ce type de référentiel, qui parviennent à conserver, alors même qu'ils sont référentialisés, une part du dynamisme propre au métier et à l'activité de travail. Toute chose qu'une formation professionnelle ne peut rendre s'il elle ne participe ou ne se livre à cet exercice de référentialisation. Cette part tient à l'inachèvement fondamental du dilemme historique de métier. Elle tient aussi à ce que les professionnels, au-delà du cercle initial des opérateurs associés, peuvent se reconnaître dans ce référentiel et ainsi s'en faire un instrument pour penser leur métier et le transformer face aux aléas du réel.

A cet effet, pour Perrenoud (2005), idéalement, on devrait partir de la situation de travail, identifier les activités, les compétences et les ressources qu'elle mobilise avant de construire tout plan de formation. Or dans nos universités, les disciplines ont tendance à s'installer, se légitimer et se développer sans se livrer à cet exercice de référentialisation.

8.4. LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Bien que nous ayons tenté de faire au mieux pour que les résultats et conclusions de notre recherche soient pertinents et représentatifs, il faut reconnaître qu'il y existe, comme dans tout travail de recherche, des limites, mais aussi, des perspectives auxquelles elle ouvre, et sur lesquelles il nous paraît important d'attirer l'attention.

8.4.1. Les limites de la recherche

Cette recherche est qualitative. Les inconvénients d'une telle recherche comprennent la possibilité d'inexactitudes dans les notes qualitatives recueillies, l'analyse subjective du discours, la petite taille des échantillons et la durée du processus.

8.4.1.1. Les limites liées à la méthode

Incluse dans les sciences sociales, la recherche qualitative est généralement effectuée dans le cadre d'études de cas au moyen d'entrevues, comme cela a été le cas au cours de celle-ci, ou au moyen de groupe de discussion, comme nous l'envisageons un moment. Un animateur anime la discussion avec un groupe de participants qui fournissent des commentaires sur un objet donné. Les discours font l'objet d'enregistrements audio qui seront retranscrits puis analysés et interprétés plus tard. Correctement effectuée l'analyse permet d'extraire de ceux-ci de précieuses informations.

8.4.1.2. Limites de l'échantillon des participants

La taille de l'échantillon des participants interrogés : 5 Managers d'entreprise et 4 Managers d'établissement public supérieur de formation professionnelle ont répondu à mon enquête. Bien que représentant un panel important pour une étude de cas, il reste insuffisant pour affirmer la conclusion généralisable.

De plus, bien que les profils interrogés soient variés et socialement hétérogènes par la diversité des tranches d'âges, des profils de carrières, des secteurs d'activités et des trajectoires, pour en garantir l'objectivité, la répartition n'est pas assez disparate : aucun manager interrogé n'a plus de 15 ans d'expériences sur son poste ou ne gère une équipe de plus de 15 membres pour les chefs d'entreprise.

8.4.1.3. La subjectivité du discours

Comme toute recherche qualitative, la nôtre, qui portait sur la formation professionnelle au sein de l'enseignement supérieur camerounais et l'employabilité des diplômés, pour tenter de clarifier les liens qui existeraient entre les référentiels de formation qu'elle élabore et diffuse et l'employabilité de ses diplômés, a pu générer elle aussi des informations peu vérifiables

puisqu'elle se fondait sur des données issues de l'expérience personnelle des participants, notamment les chefs d'entreprise professionnels actifs et des chefs d'institutions publiques de formation professionnelles supérieures en situation.

Relativement au risque de biais potentiels dans les réponses, tout au long du processus, nous sommes également demeurés préoccupés par la qualité des informations recueillies. Nous nous sommes demandé si elles reflétaient les opinions véritables du participant ou plutôt celle du groupe avec lequel ce dernier était d'accord.

Nous aurions pu, dans une approche complémentariste, l'associer ou la combiner à une méthode quantitative pour surmonter ces limites associées.

8.4.2. Perspectives de la recherche

La présente recherche traitait de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. Elle tentait d'interroger les liens qui pourraient exister entre les référentiels élaborés et diffusés dans le cadre des formations professionnelles universitaires et cette employabilité.

L'un des principaux objectifs d'un système d'éducation universitaire est de préparer les diplômés au marché du travail ou de permettre à des individus de gagner leur vie durablement grâce à une activité indépendante ou à la création d'une entreprise ou d'une coopérative. Chacun devrait pouvoir gagner sa vie et mettre ses compétences au service d'une économie en développement. Une augmentation de la production de diplômés du supérieur profite nécessairement à un pays africain et contribuera à une plus forte croissance économique et à un recul du chômage et donc de la grande pauvreté. Si au Cameroun les niveaux d'inscription dans l'enseignement supérieur sont, chaque année, un peu plus importants et que le diplôme de Licence est de plus en plus accessible au plus grand nombre, on observe toutefois un manque de diplômés de 2nd cycle de l'enseignement supérieur dans certaines professions. Une situation exacerbée par la fuite des cerveaux, et paradoxalement, un taux de chômage important chez les jeunes diplômés.

La politique actuelle consistant à augmenter rapidement les taux de scolarisation sans améliorer l'employabilité mérite d'être revue. Pour éviter une montée encore plus importante du chômage des jeunes diplômés, cette recherche postule qu'il faudra davantage mettre l'accent sur la qualité

de la formation et sur les besoins du marché du travail en optant pour la référentialisation des formations. Une démarche que Figari (1994) présente comme un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curriculums. Celui-ci renvoyant, selon cet auteur, au repérage, à la délimitation d'un ensemble de référents à partir desquels pourront être élaborés des diagnostics, des situations et des dispositifs d'enseignement-apprentissage, de formation et d'évaluation. Ils servent aussi à la conception, à la planification, au pilotage et à l'évaluation des formations. N'oublions pas, non plus, les référentiels de qualité qui portent sur la formation ou les dispositifs de formation.

Comme mode opératoire, la référentialisation correspond d'abord à la volonté de référer l'organisation d'un projet éducatif ou de formation et l'évaluation de ses effets sur le marché de l'emploi. Au niveau de l'enseignement supérieur, elle désigne la mise en place des conditions et des structures ainsi que le choix des procédures de la formation universitaire. Il faut prendre en compte un ensemble de déterminations qui induisent des choix éducatifs justifiant la mise en place de tel ou tel dispositif. Cet ensemble recouvre des données d'environnement (facteurs économiques, marché du travail...) et des caractéristiques des acteurs (facteurs sociaux) induisant des diagnostics (échec scolaire, désintérêt pour la formation et les études, employabilité, fuite des cerveaux, taux de chômage) et des recherches de solutions (moyens accrus, dispositifs de renforcement).

La référentialisation est la construction, à propos d'un objet à (ici, la formation professionnelle universitaire), et après identification de ses acteurs et de ses référents, d'un ensemble de critères et d'indicateurs de conception et d'évaluation de ce dispositif. Il s'agit d'un processus évolutif à la différence d'un référentiel qui, représentera quant à lui, une forme momentanément figée de la référentialisation. La référentialisation se construit à partir d'un protocole qui cherchera à éclairer les différentes caractéristiques du dispositif pour en dégager les critères et les indicateurs.

L'enjeu de la référentialisation est d'abord de le faire rentrer dans les habitudes, les usages ou la culture, en reconnaissant sa nature de dispositif : non pas comme un simple catalogue d'actions, mais, comme une manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, autrement dit, pour la formation professionnelle universitaire, la manière de produire, d'agencer et d'évaluer les actions de formation.

Dans sa mise en œuvre, la référentialisation constitue donc un enjeu de mobilisation des acteurs et des usagers de l'école, qu'il convient de conduire avec méthode.

Le dispositif devrait être caractérisé par les méthodologies utilisées et par le degré de compréhension et de participation des acteurs : le traitement serait-il à la fois indiscutable (les solutions paraissant automatiques et évidentes) et passif (seules des mesures organisationnelles et politiques étant nécessaires aux intéressés). Comment expliquer, accompagner et conduire l'élaboration des projets, des programmations, des curricula sans examiner la construction des dispositifs, en examinant les processus (représentations, comportements, évolutions) et les procédures (négociations, créations de situations, stratégies de pouvoir et de décision) qui définissent l'action éducative proprement dite.

Très souvent, les facteurs qui influent sur l'emploi et l'employabilité des diplômés sont regroupés en trois catégories : les facteurs exogènes liés à la capacité d'absorption de ces diplômés par le pays, les facteurs endogènes liés à l'effort déployé par les établissements en faveur de l'employabilité de leurs diplômés et, enfin, les facteurs combinant facteurs exogènes et facteurs endogènes. Les facteurs endogènes comprennent la massification de l'enseignement supérieur et la non-crédation d'emplois adéquats. La non-référentialisation des formations participe de ces facteurs endogènes. Pour cette recherche, elle constitue le facteur explicatif majeur de l'inadéquation formation-emploi qui est la principale cause de la hausse du taux de chômage des diplômés. Une situation qui a contraint de nombreux étudiants à poursuivre leurs études, réduisant ainsi, paradoxalement, leurs chances de se faire recruter, parce que surqualifiés.

Les facteurs exogènes englobent une rude concurrence pour les compétences humaines à l'échelle mondiale, qui fait que de nombreux diplômés du continent sont attirés vers d'autres parties du monde, ce qui a pour effet de priver les apprenants africains des meilleurs formateurs.

En outre, le taux de chômage pourrait augmenter dans de nombreux pays dans les années à venir, malgré toutes les dispositions prises pour permettre aux jeunes diplômés de faire leur entrée dans le marché du travail. Pour comprendre les déterminants de ce type de chômage, la plupart des analyses se fondent sur le diagnostic de la situation établi à travers une synthèse des principales constatations des enquêtes menées sur la promotion des diplômés. Ce diagnostic est souvent étayé

par les modèles économétriques reliant l'indicateur du chômage à des indicateurs clés de qualification. Pourtant, les diplômés de l'enseignement supérieur affichent de meilleurs résultats que les personnes au niveau d'instruction inférieurs, et les diplômés contribuent largement à la croissance économique et à l'emploi.

À l'exception de quelques spécialités comme la médecine, les technologies de l'information, les télécommunications et l'architecture, où des perspectives s'ouvrent également à l'étranger, d'autres types de diplômés rencontrent des difficultés diverses sur le marché du travail. Les solutions pour juguler la crise du chômage sont plutôt difficiles, nécessitant des ressources considérables à investir sur plusieurs années. Ces solutions auraient une incidence dans plusieurs domaines, à l'instar de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle, de l'investissement et de l'intégration régionale en Afrique.

En effet, plus de 60 % de la population camerounaise vit en zones rurales. L'agriculture occupe donc une place prépondérante dans la vie professionnelle des gens, y compris parmi les jeunes. Toutefois, nous remarquons que les départements de l'agriculture dans les établissements d'enseignement supérieur concentrent leurs programmes sur l'agriculture de production, principalement la production végétale et animale. Peu de ces programmes traitent des problèmes du développement rural et de sécurité alimentaire. Très peu de diplômés se spécialisent dans un domaine qui leur permettra de vivre et de travailler dans les zones rurales et de contribuer au développement agricole.

Les stratégies nationales en matière de formation universitaire devraient viser à augmenter le nombre de diplômés spécialisés dans des domaines qui sauront répondre aux besoins du marché local : ce qui signifie qu'on pourrait, par exemple insister encore plus sur la culture du taro, du manioc, du haricot et d'autres produits locaux, au lieu du cacao et du café dont les prix sont fixés par le marché mondial, ou développer l'industrie textile locale qui favorise la spécificité locale.

Les programmes d'études devraient être plus adaptés à la réalité. La coopération avec les entreprises devrait être beaucoup plus étroite. Les établissements d'enseignement supérieur devraient favoriser davantage la recherche d'emploi dans des unités spéciales dédiées. Les mêmes unités devraient apporter leur aide aux associations d'anciens élèves/étudiants. Le renforcement

de l'orientation professionnelle est essentiel pour assurer un passage efficace de la vie estudiantine au monde professionnel. Et il est indispensable de mener des études de suivi.

Les États cherchent également à améliorer la quantité et la qualité de la formation en milieu professionnel pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Les politiques et les systèmes peuvent, et doivent, influencer sur la nature, le type et la qualité de la formation offerte sur le lieu de travail. La formation professionnelle et l'apprentissage intégré au travail devraient être un élément central de tout système de formation. Dans la plupart des domaines de l'éducation et de la formation, une combinaison des connaissances théoriques et de l'expérience pratique est importante, voire essentielle. Cela signifie que les systèmes de formation des diplômés, y compris les programmes d'études, doivent être conçus dans le cadre d'une collaboration étroite entre les employeurs et les prestataires de services d'éducation et de formation, en particulier dans les programmes où la formation constitue une partie essentielle du processus d'apprentissage. Dans certains domaines tels que la médecine, où le travail dans des centres hospitaliers universitaires fait partie intégrante de la formation des médecins, ce système est bien élaboré et pourrait servir de modèle à d'autres, y compris les organisations professionnelles.

Conclusion générale

Conformément au problème posé et aux hypothèses formulées à l'énoncé de notre problématique, cette recherche nous donnait d'examiner de près le phénomène de la référentialisation dans le contexte de l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire et de l'employabilité des diplômés. De manière générale, elle ambitionnait d'étudier de près comment la prise en compte du processus de référentialisation dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire pourrait favoriser une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

Au travers de trois études, dans une démarche dite d'analyse de l'activité de travail lié à quatre secteurs d'activités, la recherche a alors tenté de reconnaître les effets et le rôle joué par l'élaboration et la diffusion des référentiels de métier, des référentiels de compétence et des référentiels de formation, dans l'employabilité des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais.

Au travers des discours recueillis, nous avons pu observer que du point de vue du métier et par rapport à l'employabilité, cette recherche montre que les métiers ne sont pas logés à la même enseigne. Certains secteurs de métiers attirent et emploient plus que d'autres. Des 4 secteurs observés, le numérique, le BTP et l'Education spécialisée se démarquent au détriment de l'agriculture qui a été peu plébiscité par les participants qui au travers des descriptions de leurs activités métiers, ont rapporté un ensemble de compétences, de capacités et/ou de dispositions qui permettent aux jeunes diplômés d'accéder et de se maintenir à un emploi. Ils ont également établi une différence entre les compétences propres à une activité professionnelle (compétences spécifiques) et les compétences communes ou partagées par plusieurs types d'activités ou de métiers (compétences transversales) dans le même secteur d'activités.

A la question de savoir ce qu'il faut posséder pour être employable, cette recherche pointe du doigt les compétences spécifiques et la capacité à s'adapter aux changements que peuvent subir certains secteurs d'activités comme le numérique ou le secteur de l'Education Spécialisée. Si les deux catégories de compétences sont utiles, les managers ou chefs d'entreprise considèrent unanimement que les compétences spécifiques sont à rechercher. Ils ne veulent pas de jeunes employés qui récitent des choses, ils veulent des employés qui ont la capacité de produire les résultats désirés tout en étant capables de s'adapter et de rester « *volontaires* », « *déterminés* »,

« *motivées* » et « *sérieuses* » face aux mutations que connaissent certains secteurs d'activités très dynamiques et au succès incertain et fluctuant.

A côté de ce résultat, cette recherche révèle également que, du point de vue des chefs d'entreprise, le diplôme n'est plus vraiment une garantie pour la compétence et l'employabilité. Les actifs professionnels, participant à cette recherche trouvent que les jeunes diplômés qui sortent des écoles de formation professionnelle de l'université sont très scolaires ou très théoriques avec beaucoup peu d'expériences de terrain. Toutes choses que n'approuvent pas les chefs d'établissement qui expriment, pour leur part, le sentiment que les entreprises ne reconnaissent pas, à leur juste titre, les qualités et les compétences que possèdent leurs diplômés.

Une divergence de point de vue que nous avons interprété comme liée à un défaut dans la diffusion et le partage de l'information sur le processus et l'activité de formation professionnelle. Ceux-ci étant pensés et vécus, notamment par les chefs d'établissement de cette étude, comme des démarches internes aux institutions de formation et exclusivement réservées à l'usage des formateurs. Alors que les chefs d'entreprise, participant à cette recherche reconnaissent qu'ils ne sont pas consultés ou approchés lors de l'élaboration de ces référentiels de formation ou de certification. Or idéalement, comme l'annonçait notre assise théorique, on devrait partir de la situation de travail, de l'analyse de l'activité par les professionnels actifs, identifier les compétences et les ressources qu'elle mobilise pour construire tout processus de formation. Malgré le système LMD en vigueur depuis 2007, les participants rencontrés regrettent l'inexistence d'une instance de coordination entre les institutions formatrices et le patronat dans le domaine de la formation universitaire en général et celui de la formation professionnelle universitaire en particulier. Toutes choses qui, au-delà d'autres facteurs, pourraient expliquer, en partie au moins, l'inadéquation observée entre les formations et les emplois.

Cette recherche fait également ressortir que face aux obstacles qui bloquent l'accès à l'emploi, avec un nombre de plus en plus croissant de jeunes diplômés exposés au chômage ou cantonnés à des emplois précaires, informels, temporaires ou mal rémunérés, l'Enseignement supérieur tente de réagir en promouvant des systèmes de certification productif et employable. Si la référentialisation des formations n'est toujours pas, pour ses facultés et ses grandes écoles, une démarche systématisée, les participants à cette étude laissent émerger le constat que, là où elle a

été effectivement adoptée, sa diffusion, son partage, sa vulgarisation au sein du monde du travail, et des chefs d'entreprises fait défaut. Ces résultats permettent de conclure que si l'école et la formation formelle ont pour finalité la préparation de l'individu pour son insertion ou sa réinsertion professionnelle, ou encore, à maintenir en lui les conditions de son « employabilité », c'est-à-dire sa capacité potentielle à occuper un emploi, la certification, la professionnalisation par l'expérience et l'apprentissage sur le terrain au travers des stages académiques sont indispensables pour se maintenir au fait de l'évolution des qualifications ou des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. En d'autres termes, le chômage des jeunes diplômés de l'enseignement professionnel supérieur peut être réduit si le secteur de la formation professionnelle universitaire s'associe aux secteurs productifs pour élaborer les programmes d'études. Comme le rapporte l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2015), les études de suivi menées par les autorités nationales dans des pays comme le Ghana et la Namibie montrent que plus le fossé entre les compétences inculquées en salle de classe et les compétences requises dans le monde du travail est grand, plus le taux de chômage des diplômés est susceptible d'être élevé.

Dans ses travaux Balas (2011), développe l'idée qu'un référentiel construit à partir de dilemmes historiques de métier et d'acquis d'expérience constitue, pour les professionnels ayant participé à sa conception, puis pour des groupes élargis d'acteurs du métier (à l'instar des jeunes diplômés), un instrument de reprise en main de l'histoire du métier. Cet effet est obtenu grâce à la nature des éléments constitutifs de ce type de référentiel, qui parviennent à conserver, alors même qu'ils sont référentialisés, une part du dynamisme propre au métier et à l'activité de travail. Toute chose qu'une formation professionnelle ne peut rendre s'il elle ne participe ou ne se livre à cet exercice de référentialisation. Cette part tient à l'inachèvement fondamental du dilemme historique de métier. Elle tient aussi à ce que les professionnels, au-delà du cercle initial des opérateurs associés, peuvent se reconnaître dans ce référentiel, et ainsi, s'en faire un instrument pour penser leur métier, l'adapter, le transformer face aux aléas du réel. L'exploration de ces deux courants montre bien que la référentialisation des formations professionnelles universitaires favorise l'employabilité. En associant les professionnels au processus de production de connaissances et de compétences sur l'activité de travail, au travers de leurs témoignages sous la forme d'une analyse des pratiques et de l'activité, les systèmes de formation se donne ainsi les moyens d'inscrire tout processus de

formation universitaire dans de vraies perspectives de professionnalisation ou d'aide au changement et à l'employabilité.

Voilà résumées en quelques lignes les conclusions qui correspondent aux analyses faites de l'observation des liens observés entre le processus de référentialisation des formations et l'employabilité des diplômés telle qu'abordés par cette recherche. D'une certaine manière, malgré tout ce qu'elle comporte de relatif et d'inachevée, celle-ci, constitue le témoignage de notre démarche et de notre position actuelles sur ce qui s'offrait à nous comme étant le problème de l'insuffisante employabilité des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais encore sous-tendu dans son architecture par l'ancien paradigme binaire formation-emploi, alors même qu'il devrait se structurer autour du paradigme issu de la référentialisation des formations tel que le préconisait le système LMD dès sa mise en place en 2007. Nous espérons que les ouvertures théoriques et pratiques qui en découlent se transformeront en autant d'objets de discussions, de débats et de questionnements futurs afin que notre recherche ne reste pas qu'un discours de plus sur les difficultés quelquefois inacceptables auxquels nous assigne l'épineuse question de l'inadéquation formation-emploi.

Références bibliographiques

DICTIONNAIRES

- Concise Oxford English Dictionary (12th Ed). (2014). Oxford: Oxford University Press.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Gregory, Cl. (1994). *Encyclopaedia Universalis*. Paris : auteur.
- Encyclopédie Microsoft Encarta Collection 2007.

OUVRAGES

- African Economic Outlook. (2014). *Global Value Chains and Africa's Industrialisation*. African Development Bank. Development Centre OF The Organization.
- Akam, N. & Ducasse, R. (2002). *Quelle université pour l'Afrique ?*. Aquitaine : MSHA.
- Ardouin T. (2015). Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain* (pp. 61-77). Bruxelles : De Boeck.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation*. Paris : Dunod.
- Assogba, Y. (2010). *Le système « LMD » revisité pour les universités de l'Afrique francophone*. Québec : Université du Québec en Outaouais (UQO).
- Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. CA : Sage.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2002). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements*

des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. (3^e éd.). Bruxelles : éd. De Boeck Université.

Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Paris : PUF

Diouf, M. & Mamdani, M. (1994). *Liberté académique en Afrique*. Dakar : CODESRIA et Paris : Karthala.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Emtcheu, A. (2009). *Psychologie et Littérature : l'analyse du romain négro-africain*. Sarrebruck : Editions Universitaire Européennes (EUE).

Emtcheu, A. (2010). *Influence sociale et éducation : le transfert pédagogique*. Sarrebruck : Editions Universitaire Européennes (EUE).

Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W W Norton & Co.

Evequoz, G. (2004). *Les compétences-clés*. Paris : Ed. Liaisons.

Fame Ndongo, J., Gabsa Nyongbet, W., & Mohamadou Guidado. (2020). *Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur 2018*. Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).

Fame Ndongo, J., Ngomo Manga, H., & Kenmogne, E. (2019). *L'attractivité des filières de formation dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun : étude exploratoire et prospective des migrations d'étudiants dans les universités d'Etat*. Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).

Fernandez, L. & Catteeuw, M. (2001). *La recherche en psychologie clinique*. Paris : Nathan.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Giret, J., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?*. Paris: La Découverte.

Giret, J.-F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?*. Paris : La Découverte.

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

- Jonnaert, Ph. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Le Boterf, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris : Eyrolles.
- Méard, J.A. & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. *Les Sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MINESUP (2018). *Annuaire statistique du ministère de l'enseignement supérieur 2017*.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : Issy-les-Moulineaux.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun : les fondements d'une école citoyen du développement*. Yaoundé : Presses Universitaire de Yaoundé.
- Mvogo, D. (2002). *L'Education aujourd'hui : quels enjeux ?*. Yaoundé : Presse de l'UCAC.
- Njeuma D. L. (1999). *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun*. ADEA : World Bank.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherche en didactique professionnelle* (pp. 17-48). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain?. In M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (pp. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2000b). L'école saisie par les compétences. In C. Bosman, F.-M. Gérard et X.

- Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*. (p. 83-93). Bruxelles : De Boeck.
- Popper, K.R. (2006). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique* (1963), trad. de Michelle-Irène et Marc B. de Launay. Paris : Payot.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ropé, E & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation Theories of Practice*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Soler, L. (2013). *Introduction à l'épistémologie*. Lyon : Ellipses
- Storey, J. & Sisson, K. (1993). *Managing human resources and industrial relations*. Open University Press.
- Storey, J. (1992). *Developments in the management of human resources: an analytical review*. New-York: Blackwell.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. (pp. 31-46). Lyon : CRDP.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. De Boeck Université.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel, & M. Mellouki (Eds), *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (pp. 15-36). Bienne : Editions BEJUNE.
- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur. In P. Hébrard & C. Solar (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire. France-Québec* (p. 47-70). Paris : L'Harmattan.

ARTICLES ET REVUES SCIENTIFIQUES

- Abdourhaman, I. (2018). La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun. *Éducation & francophonie*, 45(3). 128–144.
- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ?. *Recherche et formation*, 54, 11-27.
- Athey, T.R. & Orth, M.S. (1999). Emerging competency methods for the future. *Human Resource Management*, 38(3). 215-225.
- Beaud, S. & Convert, B. (2010). « 30 % de boursiers » en grande école... et après ?. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183. 4-13.
- Ben Hassen, N. & Hofaidhllaoui, M. (2012). L'«employabilité» des salariés : facteur de la performance des entreprises ?. *Recherches en Sciences de Gestion*, 91. 129-150.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142. 131-181.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(2). 9-50.
- Chapellier, P. & Dupuy, Y. (2014). Le chef de petite entreprise, atypique et novateur. *L'Expansion Management Review*, 155. 40-48.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.-C. (2010). « La démarche compétence : nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172 [à paraître].
- Ciccone, A. (2014). L'observation clinique attentive, une méthode pour la pratique et la recherche cliniques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 63. 65-78.
- Clot, Y. & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2). URL <http://journals.openedition.org/osp/2714> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2714>.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1. 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>.
- Cros, F. & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, 64. 105-116.

- Dauvisis, M.-C. & Figari, G. (1995). Évaluer : quel référentiel ? [compte-rendu]. *Revue française de pédagogie*, 113. 144-146.
- De Maillard, J. (2003). La deuxième mondialisation. *Revue internationale et stratégique*, 49. 181-188.
- Djouda Feudjio, Y.B. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. *JHEA/RESA*, 1&2'7). 141–157.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'ÆGIS*, 7(4). 47-58.
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., Bergeron, H., Cloutier, R., Dion, S. & St-Michel, G. (1998). Social consequences of long-term impairments and disabilities: Conceptual approach and assessment of handicap. *International journal of rehabilitation research. Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung*, 21. 127-141.
- Guest, D. (1987). Human resource management and industrial relations, *Journal of Management Studies*, 5(24). 503–521.
- Guillemette, F. & Gauthier, C. (2006). *Approche Par Compétences (APC) et Formation Pratique : Analyse Documentaire et Critique*. Brock Education, (1)16. 112-133.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39. 1-34.
- Jonnaert, Ph. (2000). Le nouveau curriculum au Québec et son implication pour les activités mathématiques. *Instantanés mathématiques*, 36(1), 4-16.
- Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*. 67. 93-107.
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. *Recherche & Formation*, 25. 97-112.
- Mangiante, J. M., (2007). Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de Commerce et d'industrie de Paris. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, 42. 129-144.
- Marcel, P. & De Ketele, J-M. (1989). *Observer les situations éducatives*. *Revue française de pédagogie*, 89. 112-115.
- Mayen, P., Metral, J.F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les

- référentiels. *Recherche et formation*, 64. 31-46.
- Merchiers, J. & Troussier, J.-F. (1988). L'analyse du travail : pratiques, concepts, enjeux. *Formation Emploi*, 23. 57-70.
- Ngwé, L., Pokam, H., Mandjack, A. & Folefack, E. (2006). L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5. 169-191.
- Nicolas, A., Radja, K., & Schembri, P. (2009). Quelles formations pour un développement soutenable dans les pays en développement ? Une approche par les compétences. *Mondes en Développement*, 147(3), 29-44.
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?. *Revue française de gestion*, 158. 13-34.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139. 26-26.
- Parent, F., Lemenu, D., Lejeune, C., Baulana, R., Komba, D., Kahombo, G. & Coppieters, Y. (2006). Présentation du référentiel de compétences infirmier en République Démocratique du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. *Santé Publique*, 18(3) : 459-473.
- Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente*, 111. 33-54.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139. 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138. 9-17.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1). 89-100.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154. 1-55.
- Pelletier, L. & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(20). 627-814.

- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1). 20-24.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construire des compétences, tout un programme !*. *Vie pédagogique*, 112. 16-20.
- Perrenoud, P. (1999b). Raisons de savoir. *Vie Pédagogique*, 113. 5-8.
- Perrenoud, P. (1999c). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie Collégiale*, 3(12). 14-22
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université : Usages, rôles et limites. *Recherche & formation*, 185. 15-30.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité. *Revue in Direct*, 10. 61-77.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence " en éducation. *Enjeux*, 37/38. 132-142.
- Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes. *Relief*, 25. 43-58.
- Saint, W. (2005). Enseignement supérieur et développement. *La lettre de l'ADEA*, 3/4(17). 3-4/18.
- Stavrou, S. (2011). La professionnalisation des formations universitaires. De l'expertise aux effets curriculaires. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3. 93-109.
- Tsafack Nanfosso, R. (2006). La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun. *Journal of Higher Education in Africa*, 2(4). 99-122.
- Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K. & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. *Recherche et formation*, 64. 63-76.
- Vergnaud, G. (1985). Qu'est-ce que le GRECO « Didactique » ? *Enfance*, 2-3. 309-310.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2-3). 133-170.
- Vermersch, P. (2004). Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances (actes, attention, état interne). *Expliciter*, 55. 27-30.

- Wittorski, R. (2004). L'analyse des pratiques. *Éducation Permanente*, 160(3). 61 -70.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17. 9-36.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). 1-13.
- Zgoulli, S. & Swalhi, A. (2016). L'employabilité par les compétences contribue-t-elle à favoriser l'identité de carrière ?. *Question(s) de management*, 14. 121-132.

WEBOGRAPHIE

- Balas, S. (2016). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ?. *Activités*, 13(2). [En ligne]. Consulté à l'adresse : URL : <http://journals.openedition.org/activites/2889>
- Bernard, J.-M., Nkengne, A. P. & 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 compétences*. Dijon, Université de Bourgogne : Les documents de travail de PIREDU, 33p. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://ired.u-bourgogne.fr>
- Delorme, C. (2008). L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain : Reconnaissance ou négation de la complexité. Lyon : CEPEC International. [En ligne]. Consulté à l'adresse : **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.** Delorme, C. (2005). *APC dans la construction des curricula. Essai d'analyse*. (Séminaire sur l'adaptation des curricula). Cotonou (AIF, UNESCO/BREDA, ADEA). [En ligne]. Consulté à l'adresse : https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3_2_curricula_fr.pdf
- De Peretti, A. (1992). Ressources Humaines et Management. *Revue EPS*, 223. [En ligne]. Consulté à l'adresse :
- Duplessis, P. (2009). Distinction entre référentiel de compétences et curriculum. *Les Trois couronnes*. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/distinction-entreferentiel-de-competences-et-curriculum>.
- Endrizzi, L. (2009). La relation école-emploi bousculée par l'orientation. *Dossier d'actualité de la VST*, 47. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://www.inrp.fr/vst>.
- Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. INSEP Consulting Editions. [En ligne]. Consulté à

l'adresse : <http://www.insep-éditions.com/pdf>.

Lancry, A. (2016). Analyse du travail. G. Valléry, M. Bobillier-Chaumon, É. Brangier & M. Dubois (eds.), *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés*. Paris : Dunod. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0035>"

Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 2(4). [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a8.htm>.

Martín, I. & Bardak, U. (2012). Fondation européenne pour la formation, Union pour la Méditerranée. (Étude régionale de l'employabilité, Office des publications de l'Union européenne). [En ligne]. Consulté à l'adresse : www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/UfM_regional_employability_review

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Genève. [En ligne]. Consulté à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33

Pons, X. (2015). *Politiques éducatives : La mise en œuvre*, Claude Lessard, Anylène Carpentier, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://www.ries.revues.org/4412>.

Reverdy, C. (2014). *De l'université à la vie active*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 91, Lyon : ENS de Lyon. [En ligne]. Consulté à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/279446093_De_l'universite_a_la_vie_active.

Rey, O. (2010). *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ?* in Dossier d'actualité de la VST. N° 53. Avril. Institut national de recherche pédagogique, Veille scientifique et technologique. Lyon. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/53-avril-2010-integrale.pdf>

Tremblay, E., Groleau, A. & Doray, P. (2014). *La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais*. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://www.cirst.uqam.ca/a-propos/observatoires-chaires-et-partenaires/ormes/>

Vidal-Gomel, C. & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1), 49-84. [En ligne]. Consulté à l'adresse : <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>

ACTES DE CONGRÈS, RAPPORTS ET COMMUNICATION SCIENTIFIQUES

- Association Internationale de Pédagogie Universitaire [AIPU]. (2012). *Quelle université pour demain ?*. (Actes du Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Banque Mondiale. (2004). *Amélioration de l'Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Ce qui marche !*. (Rapport d'une conférence régionale de formation tenue à Accra, Ghana, du 22 au 25 septembre 2003). Accra : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement.
- Berger, G. (2009). *Le regard du grand témoin. Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. (Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, du 10-12 juin 2009, 129-134).
- Bureau International de Travail [BIT]. (2013). *Rapport II, Statistiques du travail, de l'emploi et de la sous-utilisation de la main-d'œuvre*. (19e Conférence internationale des statisticien(ne)s du travail). Genève : Auteur.
- CEDEFOP. (2005). *Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie : en utilisant les outils de référence européens communs*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique (Cameroun). (1982). *Actes du Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique, deuxième session, Yaoundé, 20-23 octobre 1982*. Yaoundé : Le Conseil.
- Coutelle P. (2005). *Introduction aux méthodes qualitatives en sciences de gestion*. (Cours du CEFAG. Séminaires d'études qualitatives).
- Develay, M. (2009). Réforme curriculaire et statut du savoir. In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. (Actes du séminaire final, 10-12 juin 2009). Paris : Ciep
- Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques [DEPS]. (2020). *Fonctionnement des formations du cycle de Master dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur au Cameroun : défis et perspectives*. (Rapport au Ministre d'Etat, ministre de l'Enseignement Supérieur). Yaoundé : Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques (DEPS).
- Emtcheu, A. (2007). *Les implications pédagogiques des TIC dans les modèles d'apprentissage universitaire*. (Colloque international de pédagogie universitaire). Université de Douala :

Les éditions CEDUC.

Fontan, J.-M. (1990). *Revue de la littérature en développement local et en développement économique communautaire*. (Rapport Institut de Formation en Développement économique Communautaire). Montréal.

Fouda Ndjodo M. & Awono Onana, C. (2012). *Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets*. (Rapport de recherche sur Les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur Camerounais). Pré-Conférence de l'IIEP à Dakar le 14 novembre 2012. UNESCO. IIEP.

Gazier, B. (1999). *Employability: Concepts and Policies*. (Report 1998). Berlin: Institute for Applied Socioeconomics.

Gerbé, O., Raynauld, J. & Camarero, R. (2010). Learning Outcomes in a Model-Based Approach to Curriculum Design. (The Fifth International Conference on Internet and Web Applications and Services). Barcelone, Espagne.

Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. (Rapport au Haut- Conseil de l'Éducation). Paris : INETOP/CNAM.

Horvathova, M. (2020). *Study on employability skills in the International Baccalaureate Diploma Programme and Careerrelated Programme curricula*. Bethesda (Maryland), États-Unis : Organisation du Baccalauréat International.

Le Boterf, G. (1998). *Construire des compétences et réussir la professionnalisation*. (Conférence lors du conseil du CIFP d'Aix-en-Provence, 28/05/1998), France.

Lessard, C. (2009). *La difficile légitimation des réformes curriculaires, in Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaire*. (Actes du séminaire final, 10-12 juin 2009). Paris : Cicp

Méard, J. & Durand, M. (2004). *Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs*. (Communication orale présentée au colloque d'Ingrannes – « EPS et formation à l'analyse de pratique »). 28-29 novembre.

MINESUP. (2010). *Rapport général Assises des Programmes universitaires*. Yaoundé.

MINESUP. (2014). *Enquête globale sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur*. Yaoundé.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2007). *L'école, tout un programme, Prendre le*

virage du succès : Énoncé de politique éducative. Québec

- Organisation Internationale de la Francophonie [OIF]. (2009). *Conception et réalisation d'un référentiel de formation. Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements. (Actes du colloque du 22 novembre 2000). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (2000a). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* (20^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale). Laval, Québec.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer les compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* (Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, 12-15 septembre). Genève.
- Québec, ministère de l'Éducation. (2004). *Guide de conception et de production d'un programme d'études professionnelles.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC dans le système éducatif algérien : la refonte de la pédagogie en Algérie.* (Bureau International de l'éducation. Unesco). Ministère de l'Éducation nationale. Algérie, pp.51-84.
- UNESCO. (1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur au service de la recherche et du développement.* Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les états africains au sud du Sahara.* (Rapport final du séminaire-atelier sur politique de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXI^e siècle. Libreville). du 23 au 28 octobre. Bureau International d'Education, responsable de la publication : John AGLO.
- UNESCO-BIE. (2010). *Evolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire.* (Rapport d'orientation pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur). Paris : UNESCO.
- World Bank. (2010). *Sustaining Education and Economic Momentum in Africa.*

THESES ET MEMOIRES

Balas, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. (Thèse de doctorat de sciences de l'éducation). Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>

Gauthier, J. (2012). *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*. Thèse en Sociologie. Université Aix-Marseille. France.

Morales Perlaza. A. (2016). Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal. Québec : Canada.

Othmane, J. (2011). *L'employabilité : définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*. (Thèse de Doctorat en Science de Gestion). Université Jean Moulin. Lyon 3 : France

Ovah, M. S. (2012). *Approche auriculaire du système éducatif et développement de l'Orientation-Conseil dans l'enseignement supérieur au Cameroun*. (Mémoire DEA). UYI : Yaoundé.

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

Circulaire N°07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ du 9 Octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun.

Décret n° 2001/832/PM du 19 Septembre 2001 fixant les règles communes applicables aux IPES.

Décret n° 92/74 du 13 avril 1992 portant création de 6 universités.

Décret n° 99/026 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique des universités.

Document pour la stratégie, la croissance et l'emploi [DSCE]. (2009).

Loi d'Orientation n° 005 du 16 avril 2001 définissant les missions de l'Enseignement Supérieur camerounais. Elle intègre les établissements privés et consacre le bilinguisme.

Loi n° 2010/001 DU 13 AVRIL 2010, portant promotion des petites et moyennes entreprises au Cameroun.

ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : Grille d'entretien

GRILLE D'ENTRETIEN ETUDE 1 ET 2

Je suis Carmelle DONFOUET étudiante à l'Université de Yaoundé 1, Faculté des Sciences de l'Education, Filière Management de l'éducation, option planification des systèmes de formations. Mon travail porte sur **le processus de la référentialisation et l'employabilité des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur au Cameroun.**

Merci d'avoir consentir à participer à cette étude.

Vos avis, opinions et perceptions de la formation dans nos universités, des diplômés et l'évolution de votre secteur d'activité nous seront d'une grande utilité pour la compréhension de ces phénomènes.

Notre entretien portera sur trois principaux axes :

- La liste des tâches/emplois liés à votre activité/métier ;
- Les compétences qu'il faut avoir pour être un bon employé pour exécuter ces tâches ;
- Votre opinion, vos perceptions et idées que vous vous faites de la formation professionnelle dans nos universités.

Nous vous inviterons ensuite à identifier les problèmes que vous rencontrez avec les diplômés de l'enseignement supérieur qui viennent chercher du travail chez vous.

Vous nous permettrez aussi d'avoir un avis sur ce qui, selon vous, pourrait aider à solutionner ces problèmes (quelles recommandations feriez-vous aux formateurs de ces diplômés ?).

Sentez-vous libre de répondre aux questions à votre manière ou de ne pas répondre. Il y'a ni de bonnes réponses ni de mauvaises réponses ce n'est pas un examen car tout ce que vous pourrez dire ou penser compte.

A supposer que notre entretien sera important, permettez-moi d'utiliser un magnétophone pour vous enregistrer.

I/- Listes des tâches/emplois liés à une activité/métier

- Rappelez-nous s'il vous plait votre secteur d'activités
- Quel est d'après vous la liste des métiers ou des tâches/emplois à réaliser dans ce secteur ?

II/- Les compétences attendues pour l'exécution

- Quels sont selon vous les savoir-faire, les aptitudes ou les capacités qu'il faut avoir pour exercer dans ce secteur d'activités ?
- Quelles sont les connaissances qu'un bon employé de ce secteur doit avoir ?

III/- Perceptions sur l'évolution du secteur d'activités/des tâches/emplois y afférents

- Nous aimerions avoir, s'il vous plait, vos opinions ou alors les idées que vous vous faites sur la façon dont évolue votre secteur d'activité.
- Est-ce que quelqu'un qui a travaillé dans votre secteur d'activité il y'a 20 ans peut dire qu'il y'a un changement en termes des tâches, des emplois d'exigences ou même de diplômes qui permettent d'accéder à ce secteur d'activité ?
- Quels sont selon vous les métiers les plus employables dans votre secteur d'activité ? En d'autres termes quels sont les métiers qui donnent le travail ?
- Il semble que vous rencontrez des problèmes avec les diplômés de l'enseignement supérieur qui viennent chercher du travail chez vous. De quelle nature sont-ils ?
- Qu'est-ce qui peut les expliquer ?
- Qu'est-ce que vous proposez pour améliorer la formation dans ce secteur d'activité afin que les diplômés s'insèrent rapidement ?
- Monsieur, quelles opinions vous faites-vous de la formation dans votre secteur d'activité dans notre pays ?

IDENTITE DU PARTICIPANT

Profession :

Secteur d'activité :

Ville-localisation de l'entreprise :

Sexe :

Niveau scolaire :

Age :

Nous vous remercions pour votre disponibilité et pour les réponses bien détaillées que vous nous avez apportées. Passez une excellente journée.

Annexe 3 : Grille d'analyse

GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU (études 1 ET 2)

AXE 1 & 2

	Listes des tâches/emplois liés à une activité/métier	Les compétences attendues pour l'exécution		Métiers du secteur fortement employables
Secteur Primaire (Métier)		Les connaissances (Qu'est-ce qu'il faut connaître ?)		
		Les savoir-faire (être capable de...)		
Secteur secondaire (Les connaissances (Qu'est-ce qu'il faut connaître ?)		
		Les savoir-faire (être capable de...)		
Secteur tertiaire (Les connaissances (Qu'est-ce qu'il faut connaître ?)		
		Les savoir-faire (être capable de...)		
Secteur numérique		Les connaissances (Qu'est-ce qu'il faut connaître ?)		
		Les savoir-faire (être capable de...)		

Les connaissances (qu'est-ce qu'il faut connaître ?)

- Connaissances sur le contexte de travail
- Connaissances scientifiques
- Connaissances méthodologiques et techniques

Les savoir-faire (être capable de...)

- Savoir-faire méthodologiques et techniques
- Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion
- Savoir-faire relationnels

AXE 3**Perceptions sur l'évolution du secteur d'activités/des tâches/emplois y afférents**

Perceptions sur la formation	
Points forts : -	Points faibles : -

Annexe 4 : Relevés d'entretien

A5.1. Participant 1

NOUS : Bonjour. Comme discuté au téléphone, je suis étudiante qui mène une étude sur les compétences dans différents secteurs d'activités et la formation professionnelle universitaire. Dans quel secteur exercez-vous s'il vous plait ? Et juste pour vérifier, quel poste occupez-vous ?

Le participant : J'exerce dans le secteur agronome. Je suis propriétaire et chef d'une petite entreprise.

NOUS : S'il vous plait, parlez-nous de votre secteur d'activité.

Le participant : le secteur de l'agronomie est en pleine croissance en ce moment, mais seulement plusieurs jeunes pensent toujours que c'est un métier qui ne les honore pas... Mon domaine c'est la production animale. Les ingénieurs agronomes en production animale, on n'en trouve pas vraiment en quantité et ceux qui se présentent n'ont vraiment pas les connaissances ou alors des habiletés que nous cherchons car ils sont très théoriques récitent beaucoup mais ne peuvent pas implémenter. En fait, sur le plan pratique, on ne retrouve vraiment pas une certaine compétence. Et pourtant, pour qu'on apprenne de manière effective ces bons métiers, il faut un apprentissage qui exige des laboratoires, du matériel didactique adéquat et surtout des stages car du fait que ceux-ci soient théoriques, ils nous font savoir que les stages sont de durées très courtes parfois inexistantes.

NOUS : Qu'est-ce que vous attendez de vos employés. Les étudiants qui vous arrivent fraîchement de l'université ?

Le participant : D'abord, c'est sur plusieurs plan. Il ne doit pas seulement avoir des connaissances qu'il recite. Sur le plan méthodologique, un bon employé se distingue par sa méthode afin de résoudre facilement des problèmes. Il doit connaître et comprendre le milieu de travail, soit en tant qu'employé, soit en tant que travailleur autonome et aussi les normes et cadres réglementaires du domaine de la production animale... Sur le plan technique, certains employés sont outillés théoriquement au départ. Le savoir-faire se résume à la théorie. Ce qui fait en sorte beaucoup font face au problème d'adaptabilité. Un bon technicien de manière général dans ce domaine doit avoir des : aptitudes de négociation (pour acheter et vendre par exemple...). Des aptitudes en économie (pour tenir le cahier des charges... il doit assurer le retour sur investissement...). Des capacités d'analyse et de synthèse. Il doit connaître et comprendre le milieu de travail, soit en tant qu'employé, soit en tant que travailleur autonome. Il doit connaître les normes et cadres réglementaires du domaine de la production animale... c'est très très important... Il doit aussi avoir des connaissances en comptabilité et en informatique ; des aptitudes de coordination d'un projet ; des aptitudes de direction et il doit savoir encadrer une équipe.

NOUS : Que recherchez-vous quand vous recrutez ?

Le participant : Ce sont ces éléments que nous recherchons lorsque nous recrutons.

NOUS : Vous dites que ces nouvelles recrues n'ont généralement pas les compétences. Que proposez-vous pour changer cela ?

Le participant : Oui ! Comme proposition, nous souhaitons parfois qu'il ait une certaine consultation des chefs d'entreprise que nous sommes dans l'offre de formation qu'on propose aux étudiants. Les programmes d'étude doivent se rapprocher des opérationnels sur le terrain. On doit faire les programmes scolaires en adéquation avec les besoins du milieu professionnel. Mais ça n'existe pas. En fait moi je n'ai pas encore été consulté pour cela. En plus, sur le plan managérial, il faut relever que la gestion des ressources humaines est très complexe au Cameroun. Car la majorité qui sort des écoles ont un problème de la qualité de la formation. La gestion est aussi très compliquée car nous avons beaucoup de facteurs ambigus. Nous rencontrons parfois un problème de ressource qui manque. Sur le plan relationnel, beaucoup de jeunes employés ont du mal à s'intégrer au sein de l'organisation.

A5.2. Participant 2

NOUS : Bonjour. Comme discuté au téléphone, je suis étudiante qui mène une étude sur les compétences dans différents secteurs d'activités et la formation professionnelle universitaire. Merci pour d'avance pour le temps que vous nous consacrez. S'il vous plait, dans quel secteur exercez-vous ? Quel poste est votre poste actuel ? Parlez-nous brièvement de vous, s'il vous plait.

Le participant : J'ai 61 ans. J'ai une Maitrise en informatique, un niveau Bac plus 4. J'exerce dans un secteur d'activités dit primaire. Je me suis mis à mon propre compte depuis le 6 septembre 2006, ici à Yaoundé, j'ai une structure qui emploie 9 personnes.

NOUS : S'il vous plait, parlez-nous de votre secteur d'activité, des opportunités et des difficultés que vous rencontrez avec les nouveaux employés, notamment ceux qui vous viennent fraîchement de l'université.

Le participant : Aujourd'hui, je suis précisément dans le numérique. En ce qui concerne le domaine numérique en contexte camerounais, nous avons les télécom réseaux qui constituent un métier phare surtout dans le domaine des télécommunications. Il y a énormément une demande sur ce point-là. C'est le cas des multinationales telles que : Orange et MTN. Il y a également le réseau informatique qui fait partie des télécom réseaux. Les réseaux en gros constituent ceux qui permettent d'interconnecter plusieurs entités dans une entreprise. Nous avons également le domaine de développement web. Il y a aussi les gestionnaires des bases des données. D'habitude ceux qui ont fait génie logiciel s'orientent dans la gestion des données.

Précisément chaque entreprise on a un travail bien spécifique. Ce qui fait en sorte que celui qui sort d'une école peut avoir le profil qui cadre, c'est-à-dire les bases sauf qu'il y a des outils qui sont mis à disposition dans l'entreprise dont certains n'ont pas la maîtrise. Ce que nous faisons en tant que chef

d'entreprise, c'est de faire passer un stage de pré-emploi aux nouveaux dans l'entreprise afin qu'ils puissent acquérir de manière pratique et professionnelle les tâches à lui assignées. Au niveau du plan technique, ils n'ont pas assez d'éléments pour pouvoir exercer. Parce qu'à l'école c'est la théorie. Généralement, ceux-là sortis des écoles de formation, ont 30% de chance d'être vraiment pratiques. Or, plus que jamais, la compétence des salariés est au cœur de la performance en ces périodes d'incertitudes. Les pressions des marchés exigent plus de flexibilité et de capacité d'adaptation. Nous avons besoin des gars qui sont inventifs. S'ils peuvent prendre des initiatives pour innover et faire évoluer les choses, c'est tant mieux.

Par rapport au contexte, il faut dire que l'éducation au Cameroun n'évolue pas avec la technologie. Un étudiant peut avoir des grandes bases qu'il a acquises à l'école malheureusement, elles ne riment pas avec l'évolution des nouvelles technologies. En fait, si je peux le dire, l'école ne suit pas trop l'entreprise en fait. Il serait préférable que l'université et les écoles professionnelles se rapprochent des différentes entreprises en termes d'offre de formation.

NOUS : Donc au niveau compétences opérationnelles il y' a un problème...

Le participant : Il y'a un problème. Nous pouvons dire que certains nouveaux employés sont à 50% par rapport au profil et à ce qu'ils ont appris à l'école et du stage qu'ils ont eu à faire dans les entreprises. Je pense qu'on devrait identifier les certifications les plus concrètes et les plus demandées. Et maintenant peut-être proposé des modules qui permettent aux étudiants d'être plus aptes à exercer. On devrait professionnaliser de manière concrète l'offre de formation au Cameroun. Bon sur le plan relationnel, le diplômé est un peu carré. Il faut beaucoup de temps pour qu'il puisse vraiment s'adapter au sein de l'entreprise. Or, lorsque nous recrutons nous recherchons, beaucoup plus la disponibilité, la volonté qui révèle des compétences humaines. L'université peut vous donner des connaissances, mais ce que nous recherchons sur le terrain ce sont des solutions rapides aux problèmes...Vous pouvez, par exemple, connaître tous les langages informatiques... Mais, en tant qu'employeur ce que je veux c'est de savoir si tu peux me modéliser telle ou telle situation, me résoudre tel problème, ou si c'est rentable de construire tel ou tel logiciel dans le développement de telle activité.

NOUS : Est-ce que le secteur est vraiment employable ? Est-ce qu'il recrute beaucoup ?

Le participant : Oui les métiers à prendre en compte ici au Cameroun dans le secteur du numérique sont les métiers liés à l'informatique décisionnel (data science). Il est en ce moment très porteur, mais nous manquons de techniciens ou d'ingénieurs à ce niveau... Il faut aussi former les gens sur l'urbanisation mais aussi en ingénieur robotique afin de pallier les insuffisances de l'industrie classique il y'a vraiment la demande et elle est vraiment présente sur le terrain

A5.3. Participant 3

NOUS : Bonjour. Comme nous discutons au téléphone, je suis étudiante qui mène une étude sur les compétences dans différents secteurs d'activités et la formation professionnelle universitaire. Merci de nous recevoir et merci d'avance pour votre temps. S'il vous plaît, juste pour confirmer, dans quel secteur exercez-vous ? Quel est votre poste actuel ? Parlez-nous brièvement de vous, s'il vous plaît.

Le participant : J'ai 59 ans. Je suis dans le secteur depuis 12 ans. Je suis dans le tertiaire. C'est un secteur qui regroupe des métiers de services tels que les services informatiques, de la finance, du BTP, du commercial. Et au Cameroun, celui du BTP qui emploie beaucoup de personnes est très développé avec un dynamique de croissance constante. Il y a le secteur de la distribution, de la logistique, des banques ; le secteur du transport et les services autour des télécoms qui prennent aussi de l'essor. Dans le BTP par exemple, on a des architectes, des entreprises spécialisées dans les routes, la construction des bâtiments. La grande distribution aussi constitue un domaine du tertiaire. Quand vous dans le domaine de la grande distribution, à l'intérieur on a besoin des financiers, des managers, des gens qui font beaucoup dans la logistique, le commerce international (importation, dédouanement). En gros dans le domaine tertiaire, nous avons besoin des commerciaux, des comptables, des logisticiens, des managers. De nombreux jeunes y trouvent leurs comptes et y gagnent bien leur vie. La demande en personnels est très importante. Elle dépasse de loin l'offre des formateurs. Nous absorbons tous ceux qui sont formés dans les universités.

Au Cameroun, en ce moment, il y a le problème d'adressage public à travers le commerce en ligne, il y a le problème de la bancarisation. C'est domaine où les portes sont ouvertes mais pratiquement vides au Cameroun. C'est des véritables niches d'emplois pour jeunes. Il y a également des Customer Relationship qui analysent le parcours client lors des achats. Mais l'université publique ne forment pas dans ces domaines qui sont pourtant porteurs d'emplois... En plus, on a un problème avec la formation universitaire. Les enseignants qui dispensaient les enseignements dans les circuits classiques se sont encore accaparés des filières professionnelles. Donc du coup, les contenus définis dans les centres de formation ne tiennent pas compte du milieu socioprofessionnel... Oui comme métiers de l'avenir, nous avons la robotique... Dans le secteur tertiaire, il y a la logistique... Je pense qu'il faut une certaine innovation, une certaine vision et ambition dans la formation par rapport à ces domaine-là.

NOUS : Que voulez-vous par là dire ? Que recherchez-vous quand vous recrutez ? Quelles sont vos difficultés avec les produits issus de la formation professionnelle universitaire ?

Le participant : Nous voulons d'abord quelqu'un dont le profil correspond au poste de métier proposé. Il y a un déphasage entre ce que l'on apprend à l'école et ce qu'on trouve sur le terrain. C'est pour cela qu'il faut toujours que les nouveaux employés passent par un stage professionnel au sein de l'entreprise recruteuse. On propose que les programmes de formation au sein des écoles soient faits en fonction du milieu professionnel. Il faut adapter des contenus par rapport à l'environnement. Sur le plan méthodologique, nous pouvons dire que beaucoup d'employés viennent avec des connaissances acquises à l'école... Cependant sur le plan pratique, il y a si je puis le dire, une

inadaptation. Quand on fait une matrice outils-terrain, je vous assure qu'il y a un gros décalage. Il faut un rapprochement entre les réalités de terrain et les contenus proposés au sein des écoles. Et aussi projeté dans l'avenir à travers une certaine prévision.

Le management est très complexe au sein des entreprises. Beaucoup d'employés rencontrent des difficultés sur le plan relationnel. Nous avons besoin des personnes volontaires, déterminés, motivées et sérieuses qui savent ce qu'ils veulent... les jeunes diplômés qui arrivent ici veulent réussir d'un coup, ils sont intéressés par ce qui est sensationnel... Ils ont tendance au découragement, ils déçoivent... On ne les apprend pas à être ambitieux ou bien, c'est qu'ils refusent l'effort car aiment la facilité et lorsqu'ils sont outillés, on voit qu'ils manquent de reconnaissance et de loyauté... Ces derniers peuvent vous abandonner pour les plus offrants qui demandent les années d'expériences alors qu'ils les ont capitalisés chez vous.

NOUS : Que proposez-vous ? Quels conseils ?

Le participant : Comme proposition, je dirais qu'il faut sélectionner de bons référentiels par rapport aux métiers. Se rapprocher des experts, des entreprises pour qu'ensemble nous puissions définir les profils. Faire des formations en intégrant les professionnels. Il faut associer à ces gens qui ont le bagage théorique des pratiquants du terrain. Il faut signer des partenariats avec des entreprises. Quel que soit le domaine d'activité, nous relevons parfois que le rendement des employés n'est pas à la hauteur de leur profil présenté au sein de l'entreprise. Il y a donc une inadéquation entre ce qui est contenu dans le CV et la pratique professionnelle... C'est pourquoi je dirais que les programmes d'enseignement ne doivent pas être taillés seulement dans les universités, mais l'on devrait se rapprocher des opérationnels de terrain recenser les besoins et construire les besoins et construire les programmes universitaires en adéquation avec les besoins.

NOUS : Que pensez-vous des compétences associées ? Les produits de l'université ne sont quand même pas complètement démunis de compétences non ?

Le participant : Oui Madame, il y a certaines compétences associées..., mais vous conviendriez avec moi qu'il faut qu'elles soient en ligne de mire avec ce que nous faisons sur le terrain non ! ...Les compétences associées sont intéressantes lorsqu'elles convergent avec le domaine et les objectifs à atteindre au sein des entreprises. Les compétences associées doivent être en adéquation avec les profils de base. Sur le plan de la formation, il est important d'aller à l'université et d'avoir son diplôme dans un secteur activité bien précis même si les métiers du bâtiment sont des métiers manuels. Il faut être habile de ses mains, mais on utilise des techniques et des matériaux toujours en évolution et de plus en plus pointues. Pour moi, la formation et la formation continue sont d'une grande importance. Les compétences transversales sont tout aussi importantes car un bon professionnel est capable de maîtriser les situations professionnelles, notre secteur de métiers évolue constamment et en fonction de l'environnement, de ce qui existe et des demandes du client, il faut s'avoir s'adapter, se débrouiller, exploiter les situations, coopérer, exercer un esprit critique et faire preuve de sens éthique... il ne faut pas rester les bras croisés, il faut s'avoir adaptés ses compétences à la situation...

A5.4. Participant 4

NOUS : Bonjour. Comme je vous l'expliquait au téléphone, je suis étudiante qui mène une étude sur les compétences dans différents secteurs d'activités et la formation professionnelle universitaire.

Merci de nous recevoir et merci de nous consacrer votre temps. S'il vous plait, juste pour confirmer, dans quel secteur exercez-vous ? Quel est votre poste actuel ? Parlez-nous brièvement de vous, s'il vous plait.

Le participant : J'ai une quinzaine d'années dans le secteur. Je suis chef d'entreprise depuis environ 8 ans... Nous sommes ici au siège social dans ma structure... Elle emploie entre 5 à 12, 13 personnels en fonction des besoins... Nous faisons dans l'Ingénierie logicielle. J'y suis depuis ma formation à l'IAI, après être passé par une licence en informatique à l'université de Yaoundé I.

NOUS : Comment se porte votre secteur d'activités ?

Le participant : C'est un domaine très dynamique et concurrentiel, mais nous nous battons pour garder le cap... Il y'a des moments de hautes productivités et de rentabilité. Et d'autres, parfois plus longues où il n'y a rien... Les métiers employables dans mon secteur d'activités, il y'en a quelques-uns à l'instar de la robotique et du secteur logistique vous savez le monde va au rythme du numérique il faudrait juste bien orienter les enfants moi je parlerais bien d'un ingénieur logiciel c'est mon domaine et plusieurs boitent recrutent dans ce domaine mais seulement, il faut être compétent ce sont des secteurs que nous les employeurs nous ne voulons pas l'à peu près...

NOUS : Quelles compétences et aptitudes recherchez-vous chez vos jeunes recrues issues de la formation professionnelle universitaire ? Quelles sont vos difficultés avec elles ?

Le participant : Comme compétences, nous recherchons des personnes qui sur le plan du contexte de travail ont des connaissances en ce qui concerne le matériel informatique, d'internet et de réseaux. Des jeunes qui ont connaissance des normes et standards de spécifications en matière de logiciel ; des connaissances de base en matière de réseaux informatiques.

Et sur le plan scientifique, ils doivent des connaissances et des habiletés en informatique et génie logiciel... c'est la base de toute chose.

Sur le plan méthodologique et technique, nous recherchons des personnes qui ont des connaissances de la langue de programmation (JAVA) est très importante et même prioritaire.

Sur le plan méthodologique de management et de gestion, il doit maîtriser la rédaction des cahiers de charges... il doit avoir des capacités à planifier et à gérer des projets informatiques ; à savoir travailler en équipe ; avoir des capacités de discipline, d'ouverture, de créativité et de sens critique... Des capacités à actualiser ses connaissances ; des capacités d'initiative et de créativité ; des capacités à garantir la fiabilité des modules logiciels et leur adéquation avec les spécifications ; des capacités à

concevoir et à gérer une base de données avec SQL qui est le serveur ou oracle ; des capacités à résoudre des problèmes technologiques complexes.

Sur le plan relationnel et émotionnel, il doit avoir des qualités sociales et émotionnelles qui sont entre autres : savoir s'adapter ; disponibilité ; bonnes capacités de négociation ; être motivé... Et s'exprimer en anglais et français est également important...

NOUS : Que pensez-vous des compétences des demandeurs d'emplois ?

Le participant : Vous demandez à savoir si les compétences que nous proposent les demandeurs d'emploi sont en adéquation avec ce que nous recherchons je dirais théoriquement que ceux-ci sont peut-être outillés mais pratiquement pas vraiment il y'a vraiment pas un lien ou alors un rapport avec les compétences recherchées et ce qu'ils nous proposent raisons pour laquelle on privilégie souvent des personnes qui après avoir terminées leur formation ont soit exercé comme stagiaire question d'acquérir certaines connaissances a habiletés ou celles ayant reçues des certifications dans le domaines. Moi je pense qu'une étude de marché doit être faite en amont et surtout nous intégrer dans le processus de formation ; donc l'analyse des besoins de formation et l'analyse des parties prenantes dans le processus de formation est prioritaire.

A5.5. Participant 5

NOUS : Bonjour. Comme discuté au téléphone, je suis une étudiante qui effectue un travail de recherche sur les compétences dans différents secteurs d'activités et la formation professionnelle universitaire.

Merci de nous recevoir et merci de nous consacrer votre temps. S'il vous plait, juste pour le confirmer, dans quel secteur exercez-vous ? Quel est votre poste actuel ? Parlez-nous brièvement de vous, s'il vous plait.

Le participant : Je suis dans le numérique. Depuis une 11 ans je dirige cette boîte donc je suis le propriétaire avec deux autres camarades de promotion. Nous sommes tous issus de Polytechnique Yaoundé après une Licence en Mathématiques dans la même université.

NOUS : Quels sont les métiers porteurs d'offres dans votre secteur d'activités ? Y'a-t-il adéquation entre les connaissances acquises par les étudiants en milieu universitaire et les compétences recherchées par votre entreprise ?

Le participant : Les débouchés dans cette activité sont tellement florissantes. Elles sont nombreuses. Seulement, dans notre pays il manque de compétences. Quand je dis qu'il manque de compétences, je ne dis pas qu'il n'y a rien du tout. Je dis surtout que la demande est supérieure à l'offre. Je dis aussi que le peu de produits disponibles ne sont pas toujours à jours par rapport aux exigences du milieu en matière de compétences. En effet depuis pratiquement 4 ans nous avons des métiers tels que : l'urbanisation des systèmes d'information qui consiste à mettre lien une relation entre la comptabilité et la facturation afin que les données de la comptabilité se retrouvent à la facturation et

vice-versa. L'objectif est de concevoir et de rendre fonctionnel les interfaces des logiciels. C'est-à-dire qu'un client reçu dans le secteur commercial lors de la facturation cette information doit être remontée au niveau de la comptabilité. Voilà un métier existant, mais quasi inexistant en entreprise du fait du manque de compétence. Un autre métier est le référenceur. Il consiste à faire du marketing digital. C'est-à-dire que le référenceur web est quelqu'un qui a pour mission de « positionner » un site à partir d'une liste de mots-clefs ou la création de pages spéciales, afin d'optimiser la visibilité et la notoriété du site et d'accroître son audience. Son but est donc de faire connaître les différents produits de l'entreprise aux différents internautes. Un autre encore est le compte manager ou Business Manager. Celui-ci permet aux annonceurs de gérer leurs activités de marketing à un seul endroit, à partir d'une sorte de guichet unique, et de partager ensuite l'accès aux ressources avec leurs équipes ainsi que leurs agences et fournisseurs partenaires. Un autre encore est le traducteur. Son travail consiste à traduire de manière technique et commerciale tout ce qui logiciel d'une langue pour une autre.

NOUS : Donc vous expliquez que le métier de traducteur concerne aussi le secteur de l'économie numérique ?

Le participant : Effectivement, si nous avons un logiciel en langue anglaise par exemple le traducteur a pour rôle de le traduire en langue Française. Les data-sciences dont le but est de répertorier toutes les données du client à savoir les noms et prénoms, numéro de téléphone, contacts etc. Il consiste à utiliser toutes ces informations pour se rapprocher du client afin de lui faire connaître davantage les produits. C'est ce que font des entreprises comme Camtel et Express Union.

En outre, la pandémie à corona virus a favorisé l'essor de nouveaux métiers tels que : la virtualisation et le cloud car, favorisant le respect des mesures barrières et permettant de travailler à distance. Ici tous les travailleurs restent chez eux en travaillent en ligne faisant parvenir toutes les informations. C'est-à-dire que les spécialistes de la virtualisation créent un serveur en ligne et mettent des informations dans le serveur afin que les internautes puissent y avoir accès.

NOUS : De manière pragmatique, sur les métiers que vous venez de citer, quelles sont les métiers numériques existants au Cameroun ?

Le participant : Au Cameroun nous avons les métiers tels : le référenceur, car nous voyons des entreprises ayant des sites en ligne avec de belles présentations permettant de faire la publicité des produits, le compte manager vu que nous voyons déjà des entreprises qui remplissent de bons contenus et les traducteurs juste que la demande est élevée et l'offre très faible.

NOUS : Dans votre entreprise, recrutez-vous ces profils ? Si oui y'a-t-il adéquation entre les connaissances acquises en milieu académique et les compétences recherchées en entreprise ?

Le participant : Honnêtement ? Non. Car 90% des étudiants ne maîtrisent pas la pratique et par conséquent ne répondent pas aux exigences et compétences que nous recherchons. Donc après avoir parcouru les différentes formations dans les différentes universités du Cameroun il n'existe pas ces spécificités. A l'Université de Yaoundé 2 c'est le droit, à l'Université de Yaoundé I ils font un peu

d'Informatique, mais c'est beaucoup plus théorique que pratique... car en ce qui concerne l'opérationnalité et la praticabilité, ils ne s'y connaissent pas. Il y'a quand même quelques BTS en Informatique qui forment un tout petit peu dans ces spécialités dans aucune filière dédiée. Mais c'est plutôt à l'ISTDI à Douala que nous trouvons ces profils (référenceur et développeur web). Sur le plan méthodologique, ces apprenants ont un bagage plus théorique que pratique. Et cela se justifie par la quasi-inexistence d'un environnement professionnel en milieu académique car il n'y a pas de laboratoire. Or pour apprendre un métier et d'être professionnel, il faut pouvoir s'exercer dans des laboratoires qui permettent aux apprenants de faire des expériences transformant ainsi les connaissances théoriques en connaissances pratiques.

Sur le plan des compétences nous pensons qu'un bon professionnel est capable de maîtriser les situations professionnelles en ce qui concerne les compétences transversales. Notre métier évolue constamment et en fonction de l'environnement, de ce qui existe et des demandes du client, il faut s'avoir s'adapter, se débrouiller, exploiter les situations, coopérer, exercer un esprit critique et faire preuve de sens éthique. C'est très important lorsque nous effectuons des recrutements. C'est les éléments sur lesquels nous nous attardons car plusieurs peuvent avoir des compétences théoriques mais après ce n'est pas suffisant par ailleurs, il ne faut pas rester les bras croisés, il faut s'avoir adapter ses compétences à la situation.

De même, les jeunes demandeurs d'un premier emploi arrivent ici avec leurs diplômes et leurs connaissances scolaires, or Ici les gens réussissent leur carrière parce qu'ils ont des compétences qu'ils ont acquises en cours de route, pendant les stages, ou les vacances en travaillant, plus qu'aux seules connaissances de l'école

En ce qui concerne le réseau informatique, je vais d'abord dire que, les entreprises ne se réfèrent plus trop à ce que les diplômés ont appris à l'école. Les recruteurs à ce niveau recherchent beaucoup plus des certifications. Dans notre domaine (réseau informatique), celui qui vient solliciter un emploi chez nous doit connaître l'adressage IP, il doit avoir des compétences sur la configuration des réseaux. Il faut relever que chaque entreprise à ses objectifs. Chez nous ici, nous demandons beaucoup plus des certifications qui relèvent parfois d'un savoir-faire.

A5.6. Participant 6

NOUS : Bonjour. Je suis une étudiante qui effectue un travail de recherche sur les compétences dans différents secteurs d'activités et la formation professionnelle universitaire.

Merci de nous recevoir et merci pour le temps que vous nous consacrez. S'il vous plaît, dans quel secteur exercez-vous ? Quel est votre poste actuel ? Parlez-nous brièvement de vous, s'il vous plaît.

Le participant : J'exerce dans le génie civil. C'est un secteur d'activités que tout le monde connaît. Les gens savent aussi que c'est rentable que ce soit du point de vue des employeurs ou de l'employeur et la vibration du chantier doit être de qualité en ce sens vous aurez toujours des marchés

tant que les clients sont satisfaits. Et plus vous effectuez bien votre travail, plus êtes recommandés. Raison pour laquelle il est important que votre conducteur des travaux soit compétent. Je pourrais confirmer que ce secteur d'activité est très employable vous-même vous constatez que pas seulement le Cameroun mais le monde est construction permanemment, et le Cameroun encore plus. Je conseillerais aux jeunes de s'y lancer.

NOUS : Que pensez-vous de vos jeunes recrues issues de la formation professionnelle universitaire ? Quelles sont vos difficultés avec elles ?

Le participant : Sur le plan de la connaissance, je dirais qu'ils sont outillés théoriquement mais sur le plan pratique ou opérationnel il y'a encore beaucoup à faire car j'ai l'impression que ces derniers n'ont pas vraiment été sur le terrain car plusieurs lors des entretiens nous font savoir que le stage est fait sur une courte période et parfois, les entreprises dans lesquels ils sont envoyés pour les stages d'autres sont des coursiers, on ne vous laisse pas vraiment pratiquer ceux pourquoi vous êtes là.

A mon niveau en tant que chef, je mettrais l'accent sur des compétences pratiques parce que le contenu de la formation est souvent bon et très bon même mais parfois les compétences ne cadrent pas avec ce que nous recherchons donc ce n'est pas en adéquation avec ce que nous recherchons sur le terrain raison pour laquelle nous chef d'entreprise je crois l'Etat ne nous considère pas, du coup ce que nous pensons ne compte pas pour eux. Je pense que lors de la mise sur pied des programmes des formations nous devons en amont être consulter puisque c'est nous qui recrutons mais malheureusement ce n'est pas.

Moi en tant que chef, l'école dans laquelle le demandeur d'emploi a fréquenté ne me concerne pas. Est-ce que ce dernier a le diplôme requis ? Est-ce qu'il a le profil ? Est-ce qu'il a des compétences recherchées néanmoins ? Est-ce que cela se rapprochent ? Pour moi un bon technicien, en ce qui concerne les connaissances sur le contexte de travail il doit : connaître le monde du BTP ; savoir se tenir informé de l'actualité du secteur et des changements spécifiques, notamment en matière de prix et de matériel ; connaître les normes de qualité et de sécurité des bâtiments. Pour ce qui est des connaissances scientifiques, il doit avoir des connaissances pratiques dans les domaines de la chimie et de la physique. Comme connaissances méthodologiques et techniques, il doit avoir des compétences en informatiques, en techniques et en procédés en bâtiment. En matière de Savoir-faire méthodologiques de management et de gestion, le bon conducteur de travaux doit faire preuve de capacité à coordonner ses différentes équipes ; à diriger les ouvriers sous sa responsabilité ; à animer une équipe et la motiver ; à respecter les délais fixés et le budget prévisionnel... Il doit aussi avoir une maîtrise des techniques dans le domaine de la gestion de projet ; une maîtrise des techniques de simulations et des logiciels de conception assistée par ordinateur (CAO) ; une maîtrise de l'anglais ou du français, et aussi que des aptitudes commerciales. Pour ce qui est des savoir-faire méthodologiques et techniques, le conducteur des travaux de génie civil doit : être parfaitement organisé, rigoureux et réactif, disposer d'une bonne capacité d'adaptation, savoir élaborer un planning d'exécution des plans et montrer des capacités à déterminer les conditions idéales pour la construction d'un ouvrage. Comme qualités sociales et émotionnelles, il doit être un bon communicant et ainsi qu'un bon négociateur.

A5.7. Participant 7

NOUS : Bonjour Professeur. Comme discuté au téléphone, je suis une étudiante qui effectue un travail de recherche sur la manière dont la prise en compte du processus de référentialisation dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire pourrait favoriser une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais. Et en cela, votre domaine qui est les Sciences de l'Éducation et spécifiquement, L'éducation spécialisée nous intéresse.

Merci d'avoir accepté de nous recevoir et merci de nous consacrer votre temps. S'il vous plait, parlez-nous du métier d'Éducateur Spécialisé. Formez-vous effectivement à ce métier ?

Le participant : Oui. Nous formons effectivement dans ce domaine et spécifiquement au métier d'Éducateur Spécialisé. Il faut dire que l'Éducateur spécialisé est un nouveau profil dans l'univers des professionnels au Cameroun. Il naît d'une volonté, d'un engagement et d'un contexte sur lesquels nous ne reviendrons pas ici. L'objet qui vous préoccupe étant autre chose.

L'éducateur spécialisé est un travailleur social, une sorte d'assistant socioéducatif, qui participe à l'éducation d'enfants et d'adolescents inadaptés. Il soutient aussi des adultes avec des déficiences physiques et/ou psychiques pour les aider à retrouver leur autonomie dans la mesure du possible. En tant que travailleur social, il effectue des consultations et prodigue des conseils qui touchent aux questions sociales et aux questions connexes en vue de les aider à trouver et exploiter au mieux les ressources qui leur permettront de surmonter leurs difficultés et d'atteindre un objectif déterminé. Globalement, ses tâches consistent à : venir en aide à des individus et à des familles aux prises avec des problèmes personnels ou sociaux ; rassembler des informations susceptibles de répondre aux besoins des consultants et à les conseiller sur leurs droits et leurs obligations ; à analyser la situation du consultant et à lui proposer d'autres manières de résoudre ses problèmes ; à compiler la jurisprudence ou des rapports antérieurs pour les besoins d'une cause plaidée devant un tribunal ou à l'occasion d'une autre action en justice ; planifier, évaluer, améliorer et développer des services de bien être ; œuvrer pour prévenir la propagation de la délinquance ou pour rééduquer les délinquants en organisant et en supervisant des activités sociales, récréatives et éducatives dans des clubs de jeunesse, des centres communautaires et des organismes analogues, ou par d'autres moyens ; à aider des handicapés physiques ou mentaux à obtenir d'être mis au bénéfice d'un traitement approprié et à devenir mieux aptes à occuper normalement leur place dans la société ; planifier, organiser et prodiguer des services d'assistance à domicile.

NOUS : Quelle formation offrez-vous à vos produits ?

Le participant : Nous préparons l'éducateur spécialisé, formé chez nous, à partager la vie quotidienne d'enfants, d'adolescents et d'adultes présentant des handicaps physiques ou mentaux, des troubles du comportement ou encore des difficultés sociales ou d'insertion. Nous le préparons à travailler en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative et sociale : psychologues, psychiatres, personnels administratifs, assistants de service social, enseignants,

magistrats... Nous le formons à : venir en aide aux familles, aux personnes âgées, aux personnes handicapées ou en situation d'exclusion qui rencontrent des difficultés ; effectuer une intervention sociale préventive, éducative et réparatrice apte à favoriser l'autonomie des personnes ; à les intégrer dans leur environnement, et à créer et restaurer le lien social. Nous le rendons aussi capable de travailler au sein du domicile d'une personne ou dans un établissement ou service de l'action sociale. L'éducateur spécialisé formé chez nous doit être capable d'aider les personnes et leurs familles à franchir des caps difficiles (retour de maternité, séparation, décès, hospitalisation, handicap...) en les aidant moralement, mais aussi en les épaulant dans les tâches domestiques (courses, cuisine, ménage, linge etc.) et dans les démarches administratives nécessaires.

NOUS : Et le problème des débouchés...

Le participant : Aujourd'hui, et dans le contexte dans lequel se trouve plongé notre pays, tout est propice pour voir rayonner le métier d'Éducateur spécialisé. Selon son lieu de travail, c'est un professionnel qui peut exercer : en internat, en externat, comme en prévention spécialisée dans une communauté, un village ou un quartier ; éducateur de rue où il aidera les jeunes à résoudre leurs problèmes d'insertion ou d'ordre affectif. En milieu ouvert, l'éducateur spécialisé peut être appelé, par une autorité administrative ou judiciaire, à agir directement auprès d'un jeune, de sa famille, de son employeur ou de son professeur. En centre pour adultes, il peut travailler avec des personnes handicapées, des personnes démunies sortant de prison, d'établissement hospitalier ou de maison de retraite. Un nombre croissant d'éducateurs spécialisés travaillent par ailleurs dans les hôpitaux de jour et les services psychiatriques. Selon le besoin, il peut également partir en missions humanitaires avec une ONG pour aider à la réinsertion, au retissage des liens sociaux après les conflits.

NOUS : Pensez-vous qu'il s'agisse là d'un métier employable ?

Le participant : C'est un domaine ouvert et en friche... donc oui. Il est très rentable d'y passer ses diplômes.

NOUS : Pour plus de rentabilité, il est dit que le milieu de formation devrait collaborer avec les milieux professionnels. Quels rapports avec ses derniers ?

Le participant : C'est exact... Et nous le faisons d'ailleurs, 20% de nos formateurs sont issus de ces milieux. Nos étudiants y passent leurs stages académiques qui sont d'ailleurs obligatoires pour passer leurs diplômes. Est-ce qu'il n'y a pas moyen de faire mieux. Si. Nous envisageons d'établir des partenariats plus formels avec quelques structures de ces milieux. Il faut peut-être aussi discuter... mais pour cela aussi, il faut un cadre formel. Ce qui n'existe pas nécessairement. Cela permettra pourtant de partager plus spécifiquement sur un minimum de référents tant pour les compétences que pour la formation.

NOUS : Parlant de ces référents, et en lien avec la formation, sur quelles bases les avez-vous construits ? Sont-ils suffisamment diffusés ?

Le participant : D'abord, nous n'inventons pas la poudre. Ces métiers existent ailleurs, le besoin devenant important chez nous, nous avons commencé par regarder ce qui se passe ailleurs et la manière dont cela est fait. Chemin faisant, nous reconnaissons qu'il faut ajuster nos curricula et objectifs de formation... Il fallait commencer quelque part. Nous l'avons fait, le plus important actuellement c'est de rester à l'écoute, l'écoute de nos produits, les milieux professionnels, politiques et financiers. C'est tout cela qui fait un système de formation forts et ambitieux. La formation faisant partie du domaine régalié de l'école et donc des universités, les référentiels y sont diffusés par des canaux spécialisés et dédiés aux formateurs. Ce ne sont pas des choses qu'on va forcément retrouver dans la rue ou chez l'épicier d'à côté.

A5.8. Participant 8

NOUS : Bonjour Professeur. Et merci de nous recevoir ici dans votre bureau. Comme discuté au téléphone, je suis une étudiante qui effectue un travail de recherche sur la manière dont l'intégration du processus de référentialisation dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire pourrait favoriser une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais. L'Informatique, la filière à laquelle vous formez de nombreux étudiants nous intéresse en ce sens.

Nous souhaitons que vous nous parliez en premier de la formation que vous offrez avec la mention « Informatique ».

Le participant : Notre master mention « Informatique » propose une formation que je dirai avancée, et en deux options : l'une fondamentale et l'autre appliquée. Le tout dans plusieurs domaines de l'informatique. Les champs abordés concernent les sciences de la décision, les méthodes formelles, la recherche opérationnelle, l'intelligence artificielle, la robotique, l'apprentissage automatique, l'exploitation informatique des masses de données, l'ingénierie logicielle, les architectures web, les interactions humain-machine, la sûreté et la sécurité des informations et des systèmes.

NOUS : Est-ce un domaine porteur d'emploi ? Vos produits s'insèrent-ils facilement ?

Le participant : La filière est très porteuse. Prenons un exemple, le domaine de la conception de logiciels. Ces dernières années, il est rapidement devenu incontournable avec une demande de plus en plus diversifiée. Toutes les organisations les consomment. Et il ne s'est pas stabilisé, au contraire, en constante évolution, il subit de nombreuses transformations qui en font une activité de plus en plus complexe par la taille des systèmes informatiques, leur composition hétérogène, leur exécution. Cependant, un défi pour nous formateurs est qu'il est devenu plus que jamais essentiel de maîtriser cette complexité en faisant évoluer les formations afin d'éviter de produire des ingénieurs dépassés ou obsolètes. Nos formations doivent donc reposer sur des concepts, des approches théoriques maîtrisés et des techniques et méthodes rigoureuses et dynamiques.

Dans ce contexte, l'objectif du parcours-type Ingénierie des Logiciels au travers de ses orientations est de préparer les étudiants aux techniques et méthodes rigoureuses pour l'ingénierie logicielle ainsi qu'aux méthodes formelles pour la sécurité et la sûreté des programmes et des systèmes informatiques.

NOUS : En termes de compétences, quelle formation offrez-vous ?

Le participant : L'objectif de former des spécialistes de niveau ingénieur en conception, développement et déploiement de logiciels de grande taille, hétérogènes et distribués. Plus particulièrement, ce parcours forme des experts capables d'analyser et de mettre en œuvre des produits logiciels tout en maîtrisant les coûts, la sécurité et la qualité. Les enseignements proposés couvrent des compétences à la fois larges et pointues, rendues indispensables par la complexité grandissante des applications logicielles. La formation vise à faire acquérir la maîtrise de concepts, de méthodes formelles et de techniques de pointe (objets, composants, distribution, services, ingénierie des données, etc.) ainsi que l'acquisition de compétences nécessaires à la gestion de projet et de la qualité (méthodes agiles, certification, validation, etc.).

NOUS : En termes de compétences, quelle formation offrez-vous ?

Le participant : Nos ingénieurs n'ont pas de problème de débouchés. La nature généraliste et pluridisciplinaire de la formation offre un large éventail de métiers aux lauréats : recherche et développement, technico-commercial, gestion d'affaires, etc. Les techniques et les technologies évoluant rapidement, le cursus a été pensé ainsi pour offrir aux lauréats de cette formation la possibilité d'exercer plusieurs « métiers » au cours de leur vie professionnelle. Parmi les secteurs de débouchés nous pouvons citer : L'Industrie de logiciel et de systèmes ; les PME/PMI ; les Grands organismes publics ; les Sociétés d'Ingénierie et d'études techniques ; le Secteur des Services aux Entreprises ; les Cabinets de conseils d'ingénierie et d'études techniques ; les Administration des systèmes et réseaux ; les Développement de site Web ; les Prestataires de services ; la Maintenance spécialisée ; le Secteur de la vente ; le Service après-vente ; le secteur de la Distribution et le secteur des Technologies de l'information et de la communication.

A5.9. Participant 9

NOUS : Bonjour Professeur. Et merci de nous recevoir ici dans votre bureau. Comme discuté la dernière fois suite à notre visite dans vos bureaux il y'a dix jours vous nous avez demandé de passer ce jour, je suis une étudiante qui effectue un travail de recherche sur la manière dont l'intégration du processus de référentialisation dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle universitaire pourrait favoriser une employabilité réussie des diplômés de l'enseignement professionnel supérieur camerounais , dans l'agronomie et les sciences agricoles, les spécialités auxquelles vous formez de nombreux étudiants nous intéresse en ce sens.

Merci encore pour le temps que vous nous consacrer. Parlez-nous brièvement de vous, s'il vous plait.

Nous souhaitons que vous nous parliez en premier de la formation que vous offrez avec la mention « Agronomie ».

Le participant : Notre formation propose une formation que je dirais avancée, et en deux spécialité l'agronomie et les sciences agricoles. C'est un est un secteur d'activités en pleine croissance avec des nouvelles filières. Lorsqu'on parle de ce secteur d'activité il ne s'agit pas seulement de l'agriculture comme plusieurs pensent nous avons par exemple les spécialités comme l'économie rurale, production animal, production végétale, science du sol, protection des végétaux, foresterie, vulgarisation agricole et sociologie rurale, études d'impacts environnementaux pour ne citer que ceux-ci.

NOUS : Est-ce un domaine porteur d'emploi ? Vos produits s'insèrent-ils facilement ?

Le participant : C'est un est un secteur d'activités en pleine croissance comme j'ai mentionné plus haut que tout le monde connaît mais plusieurs sont encore retissant puisqu'ils le voient comme un sous métier car ne les honore pas car est un travail salissant pourtant un secteur très rentable. Prenons par exemple l'agriculture si tu sors ingénieur et que tu n'es pas recruté tu peux te mettre à ton propre compte et même si tu n'as pas d'argent tu peux être subventionné si vous montez un bon projet car l'Etat subventionne des projets dans ce domaine. Mais La grande masse des parents et des jeunes visent la fonction publique qu'ils considèrent plus stable et plus sécurisant à tort. Ils font le choix des formations classiques qui sont moins couteuses et de moins en moins employables. Pour d'autres, certainement à cause des coûts élevés de formation professionnelle supérieure à cause des coûts d'investissement très élevés de la formation professionnelle. Bien même quand on leur dit que c'est toujours 50000 comme des frais pour les formations classiques mais ceux-ci disent que le cout n'est pas seulement la scolarité mais ce qui suit c'est-à-dire le matériel didactique au cours de la formation. Par ailleurs nous pensons que c'est un secteur d'activité à développer à en parler avec les jeunes bacheliers car est porteur.

NOUS : Quelle formation offrez-vous à vos produits ?

Le participant : Nous formons des ingénieurs agronomiques avec pour spécialité productions animale, production végétale, mécanisation agricole, économie et sociologie rurale ;

Les compétences ici sont variées si nous parlons d'un ingénieur agronome, elles vont de l'aide à la conception d'une machine agricole à la recherche d'un produit aux pathologies contractées par une céréale. Son expertise doit se situer dans la jonction entre l'ingénierie agronomique, la biologique animale et végétal et les biotechnologies c'est la raison pour laquelle nous n'admettons que des scientifiques au concours. Dans ce contexte, l'objectif du parcours-type Ingénieur agronome au travers de ses orientations est de préparer les étudiants aux techniques et méthodes rigoureuses pour l'amélioration des techniques de production des produits issus de l'agriculture ; cependant, il(elle) est également celui (celle) qui contribue à la protection de l'environnement.

NOUS : En termes de compétences, quelle formation offrez-vous ?

Les compétences ici sont variées si nous parlons d'un ingénieur agronome, elles vont de l'aide à la conception d'une machine agricole à la recherche d'un produit aux pathologies contractées par une céréale. Son expertise doit se situer dans la jonction entre l'ingénierie agronomique, la biologique animale et végétal et les biotechnologies c'est la raison pour laquelle nous n'admettons que des scientifiques au concours.

Après la formation nous avons par exemple des ingénieurs agronomiques avec pour spécialité productions animale, production végétale, mécanisation agricole, économie et sociologie rurale ; nous avons également des ingénieurs en foresterie ...

L'entrée est sur concours mais les candidats ne sont pas souvent motivés c'est toujours soit les parents qui les forcent ou encore un connaissance c'est un petite poignet vraiment qui y vient par conviction et nous les responsables pensons simplement que c'est du fait qu'on en parle pas dans les établissement bref lors des différentes orientations pourtant c'est des filières professionnalisantes à la sortie on peut soit se mettre à son propre compte ou alors avoir un métier ne serait pas très différents comme ceux sortis des filières classiques ou le nombres d'intrants est vraiment pléthorique .

NOUS : Avant de proposer des modules de formation est ce que vous vous rapprochez des chefs d'entreprises avant et pendant les formations ?

Le participant : Bon !!! Je ne dirais pas toujours parfois on veut bien mais ceux sollicités ont souvent un agenda chargé et nous savons aussi ceux dont ces enfants ont besoin pour être compétents.

NOUS : Vous rencontrez souvent vos étudiants sortis ? Si oui pour ceux qui ne se sont pas mis à leur propre compte vous pensez qu'ils sont insérés ? Si oui vous pouvez estimer à quel pourcentage ?

Le participant : Nous ne faisons pas souvent le suivi après qu'il soit sortis puisque que notre devoir est de les former et de bien les former et nous pensons que c'est ce que nous faisons en fin de formation

NOUS : M. le directeur et qu'est ce vous pensez de la mission de l'école car il s'agit pour une formation d'instruire ; socialiser et qualifier les apprenants.

Le participant : c'est le but de la formation à notre niveau comme je vous ai dit précédemment c'est notre souhait mais parfois les chefs d'entreprises dans le domaine ont des agenda chargé et nous ne pouvons pas marché derrière eux mais ils se plaignent également que les étudiants formés n'ont pas pour la plus part des compétences adéquates a mon humble avis nous avons l'impression qu'ils ne vont ou le dites seulement parce qu'ils veulent automatiquement être associés à la mise sur pied des formation cependant il y'a plusieurs qui sont dans le domaine mais n'ont pas le niveau universitaire car à leur époque l'agriculture était juste la pratique mais aujourd'hui avec l'évolution des choses ça change.

TABLE DES MATIERES

.....	i
DEDICACE	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES	vii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	viii
SOMMAIRE.....	x
Introduction générale	1
PREMIERE PARTIE :.....	11
CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	11
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	12
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE	12
1.1.1. Contexte	12
1.1.2. Justification de la recherche.....	20
1.2. LE PROBLEME DE LA RECHERCHE	27
1.2.1. Champs et problématique spécifique	29
1.2.2. La question de recherche.....	30
1.2.2.2. L'analyse thématique.....	30
1.3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	31
1.3.1. L'objectif général.....	31

1.3.2. Les objectifs spécifiques.....	31
1.4. INTERET ET DELIMITATION DE LA RECHERCHE	32
1.4.1. Intérêt de la recherche.....	32
1.4.1.1. Sur le plan personnel	32
1.4.1.2. Sur le plan scientifique	33
1.4.2. Délimitations de la recherche.....	35
1.4.2.1. Délimitation thématique	35
1.4.2.2. Délimitation géographique	36
1.4.2.3. Délimitation conceptuelle	37
1.4.2.4. Délimitation scientifique.....	37
1.4.2.5. Délimitation temporelle	38
1.5. LE TYPE DE L'ETUDE	38
CHAPITRE 2 : ANALYSE CONCEPTUELLE ET REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	
.....	39
2.1. ANALYSE CONCEPTUELLE	39
2.1.1. Domaine d'intervention ou d'activité.....	39
2.1.2. Famille professionnelle	39
2.1.3. Métier	40
2.1.4. Emploi	40
2.1.5. Emploi-type	40
2.1.7. Profession.....	40
2.1.8. Professionnalisation	41
2.1.6. Poste de travail	41
2.1.9. Formation professionnelle.....	42
2.1.10. Employabilité.....	42
2.1.11. Enseignement supérieur	43
2.1.12. Référentialisation	43
2.1.13. Référentiel.....	44
2.1.14. Référentiel de métier.....	45
2.1.15. Référentiel de compétence.....	45
2.1.16. Référentiel de formation.....	46

2.1.17. Activité	47
2.2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	47
2.2.1. Enseignement supérieur	48
2.2.1.1. Définition	48
2.2.1.2. L'architecture du système universitaire camerounais : évolution historique et dynamique actuelle	48
2.2.1.2.1. Les missions fondamentales	51
2.2.1.2.2. Principaux textes réglementaires	51
2.2.1.2.3. Structures des universités	52
2.2.1.3. Les Ressources financières et humaines	52
2.2.1.4. Défis et enjeux de la grande réforme de 1993	53
2.2.1.4.1. Les défis	53
2.2.1.4.2. Les enjeux	54
2.2.1.5. L'offre de formation des universités d'Etat au Cameroun	56
2.2.1.6. Les Domaines de formation dans l'Enseignement Supérieur public au Cameroun	59
2.2.1.7. Offre de formation dans l'enseignement supérieur	61
2.2.2. Système LMD	64
2.2.2.1. Les objectifs et les exigences du LMD	65
2.2.2.2. Les défis du système LMD	67
2.2.2.3. Les enjeux du système LMD	69
2.2.2.4. Régime des études et évaluation du cycle master professionnel dans le système LMD	71
2.2.3. Professionnalisation	72
2.2.3.1. Définition	72
2.2.3.1.1. Profession	73
2.2.3.1.2. Professionnalisme, professionnalisation et professionnalité	73
2.2.3.2. Les approches du concept de professionnalisation	75
2.2.3.3. La professionnalisation dans le domaine de l'enseignement et des formations universitaires	77
2.2.3.4. La professionnalisation comme vecteur de changement	79
2.2.4. Formation professionnelle	80
2.2.4.1. Définition	81
2.2.4.2. Objectifs de la formation professionnelle	82

2.2.4.3. Les déterminants de la formation professionnelle selon Ardouin	82
2.2.4.4. L'apport des diplômes universitaires professionnels : l'exemple de la licence et du master professionnels	84
2.2.4.5. Formes ou modalités de la formation professionnelle universitaire selon Bourdoncle & Lessard (2002)	86
2.2.4.5.1. Les stages	87
2.2.4.5.2. La formation en alternance	89
2.2.5. Référentiel.....	90
2.2.5.1. Définition	90
2.2.5.2. Rôle et fonction du référentiel.....	92
2.2.5.3. Types des référentiels.....	93
2.2.5.3.1. Référentiel de métier	95
2.2.5.3.2. Référentiel de compétence.....	96
2.2.5.3.3. Référentiel de formation.....	101
2.2.6. Référentialisation	104
2.2.6.1. Définition	104
2.2.6.2. La référentialisation comme processus de construction ou de modélisation.....	105
2.2.7. Employabilité.....	107
2.2.7.1. Définition	107
2.2.7.2. Évolution historique du concept.....	108
2.2.7.3. Employabilité, situations et transitions professionnelles.....	110
2.2.7.4. Dynamique de l'employabilité	111
2.2.7.5. Les déterminants et les ajustements individuels de l'employabilité	112
2.2.7.6. Les déterminants et les ajustements collectifs de l'employabilité.....	113
2.2.7.7. Relation entre référentialisation et professionnalisation.....	119
2.2.7.8. Les conséquences de l'employabilité sur la formation professionnelle	120
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	122
3.1 LES THEORIES EXPLICATIVES DE LA REFERENTIALISATION	122
3.1.1. Le modèle de Perrenoud.....	124
3.1.2. Modèle de Delorme	126
3.1.3. Modèle de Roegiers	129

3.1.4. Le modèle théorique du « dispositif éducatif » et de la référentialisation comme outils objectivant l'évaluation (Figari, 1995)	130
3.2. L'APPROCHE PAR COMPETENCE	132
3.3. L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	141
3.4. LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN	145
3.5. LES THÉORIES DE L'ACTIVITÉ ENTRE TRAVAIL ET FORMATION	146
3.5.1. Le courant de la didactique professionnelle	147
3.5.1.1. Apports de la psychologie ergonomique à la théorie de le didactique professionnelle	149
3.5.1.2. Apports de la psychologie cognitive	151
3.5.2. Le courant de la clinique de l'activité	153
3.5.2.1. Les équivoques du travail.....	154
3.5.2.2. Reconnaissance et métier.....	155
3.5.2.3. Une clinique dialogique	157
3.5.3. L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (APST) et ergonomie	159
3.5.4. L'entretien d'explicitation et la psycho-phénoménologie.....	160
3.5.4.1. Objet, intérêts et limites de l'entretien d'explicitation	160
3.5.4.2. Repères sur l'entretien d'explicitation	162
3.5.4.2.1. Qu'est-ce qu'une technique d'entretien d'explicitation ?	162
3.5.4.2.2. But de l'entretien d'explicitation	163
3.5.4.2.3. Objet de l'entretien d'explicitation.....	163
3.5.4.2.4. Conditions de l'entretien d'explicitation.....	163
3.5.4.2.5. Techniques de l'entretien d'explicitation.....	164
3.5.4.2.6. La démarche dans l'entretien d'explicitation	164
3.5.4.3. Les thèmes abordés et arguments	165
3.5.4.3.1. Cognition, action, verbalisation	165
3.5.4.3.2. Référence à la relation	166
3.5.4.3.3. Référence à l'activité du sujet	167
3.5.4.4. Guidage et non-directivité dans l'explicitation.....	168
3.5.4.5. La position de parole.....	169
3.5.4.6. La dimension pré-réfléchie de l'action	170
3.5.4.7. Mémoire concrète et questionnement sensoriel.....	172
3.5.4.8. Déroulement de l'entretien d'explicitation	172

3.5.4. La psychodynamique du travail	176
DEUXIEME PARTIE :	179
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	179
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	180
4.1. RAPPEL DU PROBLEME ET DE LA QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE	180
4.1.1. Le problème de recherche	180
4.1.2. La question de recherche.....	181
4.1.3. Rappel des hypothèses	182
4.1.3.1. L'hypothèse générale et sa description	182
4.1.3.2. L'hypothèse opérationnelle	183
4.1.3.3. Les hypothèses de recherche	184
4.2. CADRES DE L'ETUDE	187
4.2.1. Cadre théorique référentiel de l'étude	187
4.2.2. Cadre géographique de l'étude.....	188
4.2.3. Cadre temporelle de l'étude	189
4.3. POPULATION ET PARTICIPANTS A L'ETUDE	189
4.3.1. La population cible	190
4.3.2. Procédure de sélection de l'échantillon.....	190
4.3.2.1. Techniques de sélection de l'échantillon : l'échantillonnage par réseau (boule de neige)	190
4.3.2.2. Critères de sélection des participants.....	191
4.3.3. Taille de l'échantillon	192
4.3.3.1. Le chef de petite entreprise (PE) : un manager atypique.....	192
4.3.3.2. Les chefs d'établissements de formations professionnelles	192
4.4. METHODES	193
4.4.1. Le type de recherche	194
4.4.2. Démarche et méthode de la recherche	194
4.4.2.1. Pourquoi la démarche qualitative ?.....	194
4.4.2.2. L'approche par étude et l'étude de cas	195
4.4.3. Instruments et procédures de collecte de données	196
4.4.3.1. L'entrevue semi-structurée d'explicitation.....	196

4.4.3.2. L'analyse documentaire par le recueil des données d'archives	198
4.4.3. Méthode d'analyse de données : l'analyse de contenu.....	198
4.4.4. Difficultés méthodologiques	199
4.4.5. Considérations éthiques et déontologiques	200
CHAPITRE 5 : ÉTUDE 1, LE REFERENTIEL DE METIER.....	202
5.1. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	202
5.2. CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	206
5.2.1. Population et participants de l'étude	206
5.2.2. Cadre, Instruments et procédures de recueil de données.....	207
5.2.3. Procédures de traitement et d'analyse	207
5.3. RESULTATS.....	208
5.3.1. Description des métiers par secteurs d'activités	208
5.3.1.1. Agronome en production animale	208
5.3.1.1.1. Définition et présentation du métier.....	208
5.3.1.1.2. Tableau des taches	212
5.3.1.2. Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier	212
5.3.1.2.1. Définition et présentation du métier.....	212
5.3.1.2.2. Tableau des taches	215
5.3.1.3. Ingénieur logiciel.....	215
5.3.1.3.1. Définition et présentation du métier d'ingénieur logiciel.....	215
5.3.1.3.2. Tableau des taches	217
5.3.1.4. Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial	218
5.3.1.4.1. Définition et présentation du métier d'Educateur Spécialisé/Technicien de l'intervention social et familial.....	218
5.3.1.4.2. Tableau des taches	221
5.3.2. Perceptions sur l'évolution des métiers.....	221
5.3.2.1. Sur l'employabilité du secteur d'activité/du métier.....	221
5.3.2.2. Sur la place de la formation universitaire et du diplôme	222
5.4. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	223
5.4.1. Référentialiser les métiers ?	223
5.4.2. Comment juguler les problèmes issus de la complexité de l'activité de travail ?.....	224
CHAPITRE 6 : ÉTUDE 2, LE REFERENTIEL DE COMPETENCE	226

6.1. QU'ENTEND-ON PAR REFERENTIEL, ET REFERENTIEL DE COMPETENCE ?	226
6.2. DESCRIPTION ET FORMULATION DU PROBLEME	227
6.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE	228
6.4. CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	230
6.4.1. Population et participants de l'étude	230
6.4.2. Cadre, Instruments et procédures de recueil de données	230
6.4.3. Procédures de traitement et d'analyse	232
6.5. RESULTATS	232
6.5.1. Compétences exigées pour chaque métier par listes des tâches	232
6.5.2. Référentiels de compétence métiers par métiers	233
6.5.2.1. Référentiel de compétence pour le métier d'Agronome en production animale	234
6.5.2.2. Référentiel de compétence pour le métier de Conducteur de travaux du bâtiment et du génie civil/Chef chantier	235
6.5.2.3. Référentiel de compétences pour le métier d'Ingénieur logiciel	236
6.5.2.4. Educateur spécialisée/Technicien de l'intervention social et familial	237
6.5.3. Perceptions sur les compétences associées	238
6.5.4. Perception sur les compétences des diplômés et leur employabilité	239
6.6. DISCUSSION ET CONCLUSION	239
6.6.1. Référentialiser les compétences	240
6.6.2. Diplôme, culture de la compétence et employabilité	240
CHAPITRE 7 : ETUDE 3, REFERENTIEL DE FORMATION ET EMPLOYABILITE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	243
7.1. QU'ENTEND-ON PAR REFERENTIEL ET REFERENTIEL DE FORMATION ?	243
7.1.1. L'enseignement supérieur au Cameroun et les enjeux associés à l'employabilité	245
7.1.2. Description et formulation du problème	246
7.1.3. Questions de l'étude	247
7.1.4. Objectifs de l'étude ?	247
7.2. CADRES METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	248
7.2.1. Population et participants de l'étude	248
7.2.2. Instruments et procédures de recueil de données	248
7.2.2.1. L'entrevue semi-structurée	249

7.2.2.2. L'analyse documentaire par le recueil des données d'archives	250
7.2.2.3. Le protocole d'entretien	250
7.2.3. Procédures de traitement et d'analyse des données	251
7.3. RESULTATS DE L'ETUDE	251
7.3.1. Structure et principales caractéristiques du système de formation professionnel de l'enseignement supérieur camerounais	252
7.3.1.1. Diversité et complexité du système de formation de l'enseignement public supérieur professionnelle camerounais	252
7.3.1.2. Certifications nationales	253
7.3.1.3. Dispositions spécifiques liées au master professionnel et à la professionnalisation des enseignements	253
7.3.1.4. Assurance qualité des certifications dans l'enseignement supérieur professionnel	255
7.3.1.5. Liste des guides et référentiels d'assurance qualité publiés par le MINESUP	257
7.3.2. Perceptions sur les diplômes, la formation et les référentiels de formation à l'université et dans les grandes écoles	257
7.3.3. Spécificités et problématiques de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur camerounais	258
7.3.4. Points forts et points faibles de la formation professionnelle universitaire	259
7.3.4.1. Points forts	260
7.3.4.2. Points faibles	262
7.4. DISCUSSION ET CONCLUSION	263
7.4.1. Référentialiser les formations ?	264
CHAPITRE 8 : DISCUSSIONS GENERALES, LIMITES ET PERSPECTIVES	267
8.1. RAPPEL DE LA QUESTION ET DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	267
8.2. PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ETUDE	268
8.3. DISCUSSION GENERALE	270
8.3.1. Les modèles théoriques de la référentialisation des formations et de l'activité de travail .	270
8.3.2. Professionnalisation et compétences : et si la référentialisation permettait de développer une didactique du réel de l'activité pour une meilleure employabilité ?	272
8.4. LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	273
8.4.1. Les limites de la recherche	274
8.4.1.1. Les limites liées à la méthode	274
8.4.1.2. Limites de l'échantillon des participants	274

8.4.1.3. La subjectivité du discours	274
8.4.2. Perspectives de la recherche	275
Conclusion générale.....	280
Références bibliographiques.....	285
DICTIONNAIRES.....	286
OUVRAGES.....	286
ARTICLES ET REVUES SCIENTIFIQUES.....	290
WEBOGRAPHIE.....	294
ACTES DE CONGRÈS, RAPPORTS ET COMMUNICATION SCIENTIFIQUES.....	296
THESES ET MEMOIRES.....	299
TEXTES RÉGLEMENTAIRES.....	299
ANNEXES.....	I
Annexe 1 : Attestation de recherche	II
Annexe 2 : Grille d’entretien	III
Annexe 3 : Grille d’analyse	V
Annexe 4 : Relevés d’entretien	VII
A5.1. Participant 1	
.....	VIII
A5.2. Participant 2	
.....	IX
A5.3. Participant 3	
.....	XI
A5.4. Participant 4	
.....	XIII
A5.5. Participant 5	
.....	XIV
A5.6. Participant 6	
.....	XVI
A5.7. Participant 7	XVIII

A5.8. Participant 8	XX
A5.9. Participant 9	XXI
TABLE DES MATIERES	XXIV