

LES REGARDS CROISÉS SUR LES RÉFÉRENTIELS DE FORMATION : APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC) ET PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CAMEROUN

**Bafon Joel Nshom,
Noumi Flora,
Yollande Edou Obono,
Marcelline Tchamabe Djeumeni
Université de Yaoundé 1**

Corresponding author : **Bafon Joel Nshom**, bafonnshom@gmail.com

RESUME

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les conditions d'élaboration, de diffusion et d'appropriation des référentiels de formation fondés sur l'Approche par Compétences (APC) dans les universités camerounaises. Elle vise à identifier les obstacles majeurs à la mise en œuvre efficace de ces référentiels dans une logique de professionnalisation des formations, en vue d'aligner les curricula sur les besoins du marché du travail et d'améliorer l'employabilité des diplômés. Le système d'enseignement supérieur camerounais fait face à une inadéquation persistante entre formation universitaire et besoins socioéconomiques. L'adoption de l'APC devait corriger ce décalage, mais les référentiels de formation restent souvent inaccessibles, non contextualisés, faiblement diffusés, incohérents et conçus sans réelle implication des acteurs de terrain. Ces faiblesses limitent leur appropriation par les enseignants, étudiants et partenaires professionnels, remettant en cause l'efficacité du dispositif de professionnalisation. L'analyse s'appuie sur trois courants complémentaires : Le socio-constructivisme (Vygotsky) qui valorise la co-construction des savoirs avec les parties prenantes ; L'apprentissage expérientiel (Kolb), insistant sur le lien entre théorie et pratique dans des contextes concrets ; La pédagogie critique (Freire), plaidant pour une transformation émancipatrice et contextualisée des dispositifs éducatifs. L'étude adopte une approche qualitative exploratoire et interprétative. Elle repose sur la collecte de données par entretiens semi-directifs et questionnaires ouverts auprès des responsables pédagogiques, enseignants, étudiants et experts. L'analyse des verbatims se fait par codage thématique inductif, en croisant les résultats avec la littérature existante. Elle met en lumière les perceptions, résistances, contraintes structurelles et propositions d'acteurs de plusieurs universités publiques. Les résultats révèlent de nombreux obstacles : La Non-implication des parties prenantes dans l'élaboration des référentiels ; Le Manque de formation des enseignants à l'APC ; La Faible contextualisation des référentiels aux réalités locales ; Le Déficit de communication et de vulgarisation et l'incohérence curriculaire entre niveaux, contenus et compétences visées. Ces constats traduisent un écart entre les ambitions de la réforme éducative et sa mise en œuvre réelle sur le terrain. L'article propose plusieurs pistes d'action : Impliquer toutes les parties prenantes dans la conception des référentiels ; Renforcer les capacités pédagogiques des enseignants via la formation continue ; Adapter les contenus aux réalités socioprofessionnelles locales ; Améliorer la diffusion, la clarté et la structuration des référentiels ; et instaurer une gouvernance inclusive et collaborative dans l'ingénierie curriculaire. L'étude appelle à une réforme systémique de l'enseignement supérieur, intégrant des innovations techno-pédagogiques (ex. IA générative), une meilleure articulation entre universités et monde du travail, et une valorisation des savoirs locaux. Elle suggère que la durabilité de la professionnalisation repose sur des référentiels co-construits, contextualisés et continuellement évalués. Une dynamique participative, critique et adaptée aux spécificités du Cameroun est essentielle.

Mots clés : Référentiels de formation, Approche par Compétences (APC), Professionnalisation, Enseignement supérieur, Gouvernance inclusive

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the conditions surrounding the development, dissemination, and appropriation of training reference frameworks based on the Competency-Based Approach (CBA) in Cameroonian universities. It seeks to identify the major obstacles to the effective implementation of these frameworks within a logic of professionalization of training, aiming to align curricula with labor market needs and improve graduate employability. Cameroon's higher education system continues to suffer from a persistent mismatch between academic training and socioeconomic demands. The adoption of CBA was intended to address this gap, yet training reference frameworks often remain inaccessible, insufficiently contextualized, poorly disseminated, inconsistent, and designed without genuine involvement of key field actors. These shortcomings limit their appropriation by teachers, students, and professional partners, thereby undermining the effectiveness of the professionalization agenda. The analysis draws upon three complementary theoretical perspectives: Socio-constructivism (Vygotsky), which emphasizes co-construction of knowledge with stakeholders; Experiential learning (Kolb), which stresses the connection between theory and practice in real-world contexts; and Critical pedagogy (Freire), which advocates for an emancipatory and context-sensitive transformation of educational frameworks. The study adopts a qualitative, exploratory, and interpretative approach. Data were collected through semi-structured interviews and open-ended questionnaires administered to academic leaders, lecturers, students, and experts. Thematic coding of the verbatim transcripts was carried out inductively, and findings were triangulated with existing literature. The study highlights several critical barriers: lack of stakeholder involvement in the development of reference frameworks; inadequate teacher training in the CBA; weak contextualization of frameworks to local realities; poor communication and dissemination strategies; and curricular incoherence between levels, contents, and targeted competencies. These findings point to a significant gap between the ambitions of educational reform and its practical implementation on the ground. The article proposes several action pathways: involving all relevant stakeholders in the design of reference frameworks; strengthening teachers' pedagogical skills through continuous training; adapting curriculum content to local socio-professional contexts; enhancing the dissemination, clarity, and structure of frameworks; and establishing inclusive and collaborative governance in curriculum engineering. The study calls for a systemic reform of higher education, incorporating techno-pedagogical innovations (e.g., generative AI), better alignment between universities and the labor market, and valorization of local knowledge systems. It argues that the sustainability of professionalization efforts hinges on co-constructed, contextualized, and continuously evaluated reference frameworks. A participatory, critical, and contextually adapted dynamic is essential for the Cameroonian context.

Keywords: Training Reference Frameworks, Competency-Based Approach (CBA), Professionalisation, Higher Education, Inclusive Governance

INTRODUCTION

Depuis les années 2000, le Cameroun s'est engagé dans une réforme profonde de son système éducatif afin de répondre aux exigences de la mondialisation, de l'économie du savoir, et du développement durable. Cette réforme repose notamment sur l'implémentation de l'Approche par Compétences (APC) dans tous les niveaux d'enseignement, y compris l'enseignement supérieur. « *Le Cameroun a adopté l'APC comme réponse stratégique à la nécessité d'aligner les formations aux besoins réels du marché du travail et de favoriser l'employabilité des diplômés* » (MINESUP, 2014). Cette citation traduit une orientation politique majeure en matière de réforme de l'enseignement supérieur. Elle souligne l'adoption de l'Approche par Compétences (APC) comme levier pour réduire le décalage entre les curricula universitaires traditionnels et les attentes du monde socioéconomique. L'APC met l'accent sur l'acquisition de compétences pratiques, transversales et spécifiques, plutôt que sur une simple accumulation de savoirs théoriques. En ce sens, elle vise à rendre les diplômés immédiatement opérationnels et adaptables dans un marché du travail de plus en plus exigeant et en mutation rapide. Cette stratégie répond aux critiques longtemps formulées sur l'inadéquation formation-emploi, et elle s'inscrit dans une logique de professionnalisation des filières universitaires, en cohérence avec les objectifs du développement national et les exigences de la compétitivité mondiale.

PROBLEMATIQUE

Dans un contexte de mondialisation de la connaissance et de transformation des systèmes éducatifs, l'enseignement supérieur camerounais est confronté à l'enjeu de son arrimage aux exigences de l'économie de compétences. L'adoption de l'Approche par Compétences (APC) comme principe d'orientation pédagogique et de professionnalisation des formations vise à améliorer l'employabilité des diplômés et à répondre aux attentes du marché du travail. La professionnalisation est devenue une exigence incontournable dans les politiques d'enseignement supérieur pour aligner l'offre académique sur les besoins économiques et sociaux (Ndonkou, 2022). L'APC s'appuie sur l'élaboration de référentiels de formation qui précisent les compétences visées, les situations d'apprentissage et les critères d'évaluation. Cependant, l'accessibilité de ces référentiels reste problématique. Plusieurs études révèlent que dans de nombreuses institutions, les référentiels sont absents, obsolètes ou peu diffusés, ce qui entrave leur appropriation par les enseignants et les étudiants (Ndjili, 2019 ; UNESCO-IESALC, 2021). De plus, l'élaboration même de ces référentiels rencontre des difficultés majeures. D'après Tchameni Ngamo et Nzegang (2018), « les référentiels sont souvent conçus de manière descendante, sans réelle implication des acteurs du monde professionnel », ce qui limite leur pertinence et leur adaptabilité. Ce déficit de co-construction nuit à la contextualisation des contenus et à leur arrimage aux réalités socio-économiques locales (Tchindjang, 2017 ; Nforbi, 2021). La question de la cohérence des référentiels est aussi récurrente. Certaines analyses mettent en évidence un manque d'articulation entre les compétences visées, les contenus enseignés et les modes d'évaluation. Selon Billett (2011), « la cohérence curriculaire est un facteur déterminant dans la réussite des dispositifs professionnalisants ». Or, au Cameroun, des référentiels sont parfois élaborés dans une logique bureaucratique, sans garantir une unité pédagogique claire (Ndonkou, 2022). Par ailleurs, les difficultés concrètes rencontrées dans la mise en œuvre de l'APC sont multiples : faible formation des enseignants à la pédagogie par compétences, manque de ressources didactiques, pression académique sur la recherche au détriment de la pédagogie, et résistance institutionnelle au changement (Tchindjang, 2017 ; Nforbi, 2021). Le cadre institutionnel et réglementaire reste insuffisamment structuré pour encadrer, valider et harmoniser les référentiels dans les différentes filières. Ces insuffisances remettent en cause l'efficacité de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, et soulèvent une interrogation centrale. Comment améliorer l'accessibilité, la pertinence, la cohérence et la mise en œuvre des référentiels de formation professionnelle dans une logique d'Approche par compétences, afin de faire de la professionnalisation un levier de qualité et d'adéquation formation-emploi dans l'enseignement supérieur camerounais ?

QUESTIONS DE RECHERCHE

- i) Pourquoi les référentiels de formation professionnelle sont-ils perçus comme inaccessibles ou difficiles à comprendre par les différents acteurs universitaires (enseignants, étudiants, responsables administratifs) ?
- ii) Selon quels processus méthodologiques, consultatifs et institutionnels les référentiels de formation professionnelle ont-ils été élaborés dans votre université ?
- iii) Dans quelle mesure la cohérence interne et externe des référentiels de formation professionnelle (entre les filières, niveaux d'étude et objectifs d'apprentissage) est-elle assurée au sein de votre université ?
- iv) Quels sont les principaux obstacles rencontrés par les équipes pédagogiques et administratives lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des référentiels fondés sur l'APC dans votre université ?
- v) Quelles stratégies ou réformes peuvent être proposées, tant au niveau de l'administration universitaire que des enseignants, pour améliorer l'accessibilité, la clarté, la cohérence et l'appropriation des référentiels de formation professionnelle selon l'APC ?

OBJECTIFS DE RECHERCHE

- i) Identifier les facteurs qui rendent les référentiels de formation inaccessibles ou incompréhensibles aux acteurs académiques et pédagogiques.
- ii) Décrire les processus et mécanismes d'élaboration des référentiels de formation professionnelle dans le cadre de l'APC au sein de l'université.
- iii) Évaluer la cohérence et la mise en relation des différents référentiels entre eux (compétences visées, contenus, évaluations, etc.).
- iv) Analyser les principales difficultés rencontrées par les enseignants et l'administration lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des référentiels selon l'APC.
- v) Formuler des propositions concrètes pour améliorer la lisibilité, la mise en œuvre et la coordination des référentiels au niveau institutionnel et pédagogique.

CADRE CONCEPTUEL

La Professionnalisation de L'enseignement Supérieur

La professionnalisation vise à rendre les formations universitaires plus pratiques, axées sur des compétences opérationnelles, en intégrant des stages, des projets tutorés, des partenariats avec les entreprises, et une adaptation constante aux mutations économiques et sociales. « *La professionnalisation de l'enseignement supérieur est une exigence nationale pour faire face à l'inadéquation formation-emploi* » (Njeuma, 2007). « *Il ne s'agit plus simplement de transmettre un savoir académique, mais de former des acteurs compétents capables de résoudre des problèmes dans un contexte donné* » (Zambo Belinga, 2012). Les citations de Njeuma (2007) et Zambo Belinga (2012) mettent en lumière un tournant majeur dans l'enseignement supérieur au Cameroun, orienté vers la professionnalisation comme réponse à la crise de l'adéquation formation-emploi. Selon Njeuma, cette dynamique est perçue comme une exigence nationale, révélant une volonté politique de transformer les universités en levier de développement économique en préparant les étudiants à répondre efficacement aux besoins du marché du travail. Zambo Belinga approfondit cette idée en affirmant que l'objectif de l'enseignement supérieur ne se limite plus à la transmission de savoirs théoriques, mais s'élargit à la formation de praticiens compétents, capables de mobiliser des connaissances pour résoudre des problèmes concrets dans des contextes spécifiques. Ainsi, la professionnalisation implique une transformation curriculaire et pédagogique axée sur les compétences, l'apprentissage par la pratique, et le lien renforcé entre universités et milieux professionnels. Ces visions convergentes plaident pour une université camerounaise ancrée dans les réalités socio-économiques et tournée vers l'employabilité et l'innovation.

Rôle des Référentiels dans l'APC

L'APC repose sur des référentiels de compétences, qui décrivent ce que l'apprenant doit savoir, savoir-faire et savoir-être à l'issue d'un cycle de formation. Ces référentiels servent de base à l'élaboration des curricula, des programmes, des évaluations et des modalités pédagogiques. « *Le référentiel de compétences devient la charpente du curriculum de formation : il oriente la construction des situations d'apprentissage et les modalités d'évaluation* » (Perrenoud, 2001). Au Cameroun, plusieurs institutions (MINESUP, ENS, universités, partenaires au développement) ont participé à l'élaboration des référentiels métiers-compétences, en particulier dans les domaines de la santé, de l'agriculture, des TIC, de l'éducation, de la gestion, et de l'ingénierie.

« *La mise en œuvre de référentiels contextualisés permet une meilleure articulation entre les compétences visées par la formation et les besoins socio-économiques locaux* » (MINESUP, 2019). En effet, la mise en œuvre de référentiels contextualisés vise à adapter les objectifs pédagogiques et les compétences développées aux réalités spécifiques du milieu socio-économique dans lequel évoluent les apprenants. Cela permet d'assurer une meilleure adéquation entre la formation et les besoins réels du marché local du travail, renforçant ainsi l'employabilité des diplômés. Cette approche rompt avec les modèles standardisés souvent déconnectés des contextes locaux, en intégrant les spécificités culturelles, économiques et professionnelles de chaque région. Elle s'inscrit pleinement dans la logique de professionnalisation et de développement durable de l'enseignement supérieur, en contribuant à la production de ressources humaines compétentes, ancrées dans leur environnement et capables d'y apporter des solutions concrètes.

Mise en œuvre concrète dans les institutions

Depuis 2010, plusieurs universités d'État du Cameroun (Université de Yaoundé I, Douala, Dschang, Ngaoundéré, Maroua, Buea, Bamenda) ont restructuré leurs offres de formation selon le système LMD et les principes de l'APC. Les Unités d'Enseignement (UE) sont désormais conçues en fonction des compétences visées, avec des blocs de formation transversaux et professionnels, et une valorisation des activités pratiques et des stages. « *L'APC n'est efficace que si elle est accompagnée d'une réforme pédagogique profonde et d'un changement de posture des enseignants* » (Kouam, 2015). La citation de Kouam (2015) souligne une vérité fondamentale dans la mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC) : son efficacité dépend non seulement de son adoption formelle, mais aussi de la profondeur des réformes pédagogiques qui l'accompagnent. L'APC, en tant que modèle centré sur l'apprenant et orienté vers l'acquisition de compétences pratiques et transférables, exige une transformation radicale des pratiques d'enseignement traditionnelles. Cela suppose, d'une part, une refonte des curricula, des méthodes d'évaluation et des dispositifs d'accompagnement pédagogique, et, d'autre part, un changement de posture chez les enseignants, qui ne doivent plus se considérer comme de simples transmetteurs de savoirs, mais comme des facilitateurs de l'apprentissage actif. Sans cette double transformation, structurelle et comportementale, l'APC risque de rester un simple habillage pédagogique, sans impact réel sur la qualité de la formation ni sur l'employabilité des diplômés. Malgré les avancées, plusieurs défis persistent. Manque de formation des enseignants à l'APC ; faible implication du secteur privé dans la co-construction des référentiels ; ressources pédagogiques et matérielles limitées ; and difficulté d'évaluation des compétences complexes. « *La professionnalisation nécessite une gouvernance innovante des universités, capable de mobiliser les parties prenantes autour d'un projet éducatif commun* » (Tchouassi, 2020). L'APC et la professionnalisation de l'enseignement supérieur au Cameroun représentent une transformation structurelle ambitieuse, fondée sur l'adaptation des programmes aux réalités économiques et sociales à travers des référentiels de compétences cohérents et contextualisés. Leur réussite dépend d'une formation continue des enseignants, d'une coopération accrue avec les acteurs économiques, et d'un pilotage stratégique efficace. La réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun au début des années 2000 s'est inscrite dans une dynamique mondiale visant à renforcer la qualité, l'efficacité et la pertinence des formations universitaires. Deux concepts phares ont émergé de cette transformation : l'**Approche par les Compétences (APC)** et la **Professionnalisation**. Ces notions traduisent une volonté d'adéquation formation-emploi, d'alignement des curricula sur les besoins du marché du travail, et de développement des compétences transférables chez les étudiants. Cette section propose une clarification conceptuelle de ces deux orientations majeures en s'appuyant sur des références scientifiques et institutionnelles récentes.

L'Approche par les Compétences (APC) dans l'enseignement universitaire camerounais

L'APC est une démarche pédagogique qui vise à faire acquérir aux apprenants des compétences mobilisables en contexte professionnel réel, dépassant ainsi la simple accumulation de connaissances disciplinaires (Tchameni Ngamo, 2020). Sur le plan institutionnel, l'APC constitue un cadre structurant des curricula, centré sur l'énoncé des compétences terminales attendues à chaque niveau de formation. Le MINESUP (2022) l'a formalisée dans un guide

méthodologique, insistant sur l'alignement entre référentiels de compétences et référentiels métiers. Opérationnellement, l'APC requiert la formulation de situations d'apprentissage complexes, l'introduction de méthodes actives (projets, études de cas, simulations) et une évaluation critériée (Mouaffo, 2021).

II. La professionnalisation de l'enseignement supérieur au Cameroun

Ngatcha-Ribert (2018) souligne que « la professionnalisation dans les universités africaines, notamment camerounaises, participe à la redéfinition du rôle de l'enseignement supérieur dans le développement national, en mettant l'accent sur la création de compétences directement transférables dans les secteurs productifs. » Enfin, UNESCO (2021) rappelle que « la professionnalisation est un mécanisme clé pour répondre à la montée du chômage des diplômés en Afrique, à condition qu'elle soit soutenue par des politiques cohérentes, une collaboration entre les universités et le secteur privé, et un suivi-évaluation rigoureux des dispositifs de formation. » Elle se manifeste par la structuration des programmes autour de référentiels de compétences, l'intégration de stages obligatoires, l'intervention de praticiens dans l'enseignement, et le développement de formations professionnalisantes (Fomba, 2021). Elle implique une pédagogie par projet, avec une forte implication des étudiants dans des cas concrets, en lien avec le tissu socio-économique local, pour favoriser l'apprentissage expérientiel et l'innovation (Kengne Fodouop, 2023). Les concepts d'APC et de **professionnalisation** s'imposent désormais comme les piliers de la modernisation de l'enseignement universitaire au Cameroun. Leur mise en œuvre vise à rendre les diplômés plus autonomes, compétents et aptes à répondre aux exigences du marché de l'emploi. Toutefois, leur application soulève encore de nombreux défis : formation des enseignants à la nouvelle ingénierie pédagogique, accessibilité des référentiels, faibles partenariats avec les milieux professionnels. Une réforme systémique, inclusive et progressive demeure essentielle pour garantir leur efficacité durable.

APPROCHE THEORIQUE

Lecture interprétative selon trois cadres théoriques

A. Socio-constructivisme

Ce cadre insiste sur l'importance de la co-construction des savoirs à travers l'interaction sociale, le contexte et la participation active. La non-implication des parties prenantes (enseignants, étudiants, professionnels, employeurs) dans l'élaboration des référentiels freine leur compréhension et appropriation. Cela va à l'encontre des principes du socio-constructivisme qui valorise la co-construction du savoir. « *Parce que les acteurs n'ont pas participé à leur élaboration* ». Il est essentiel de favoriser des espaces collaboratifs (ateliers participatifs, validation interinstitutionnelle, concertations locales) pour élaborer des référentiels ancrés dans la réalité.

Apprentissage expérientiel (Kolb)

Ce modèle valorise l'apprentissage à travers l'expérience concrète, la réflexion, la conceptualisation et la mise à l'essai. Plusieurs verbatims dénoncent l'écart entre les référentiels et les réalités professionnelles vécues. « *Ils ne prennent pas en compte le contexte socio-économique des étudiants* » ; « *Pas très de lien réel avec le marché du travail* ». Il faut intégrer dans les programmes des expériences authentiques (stages, résidences professionnelles, étude de cas) pour lier théorie et pratique.

Pédagogie critique (Paulo Freire)

Ce courant appelle à une éducation émancipatrice, critique et contextualisée, où les apprenants deviennent des acteurs de transformation. Une centralisation institutionnelle, une absence de dialogue pédagogique, et une « *importation* » de modèles étrangers sans adaptation locale. « *Juste l'importation de ce qui est fait ailleurs sans tenir compte de nos réalités contextuelles* ». Nécessité de décoloniser les référentiels, d'intégrer les connaissances locales, et de développer une capacité critique chez les enseignants et les apprenants.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative exploratoire. Elle vise à comprendre les perceptions, les difficultés et les propositions des acteurs de l'enseignement supérieur camerounais en ce qui concerne l'élaboration et la mise en œuvre des référentiels de formation fondés sur l'Approche par Compétences (APC). Elle repose sur une approche interprétative des discours recueillis, permettant une compréhension fine des dynamiques institutionnelles et pédagogiques. L'approche adoptée est interprétative critique, inspirée de trois principaux cadres théoriques : le socio-constructivisme (Vygotsky), l'apprentissage expérientiel (Kolb), et la pédagogie critique (Freire). Ces cadres permettent d'analyser la co-construction des référentiels, les écarts entre théorie et pratique, et la dimension politique et émancipatrice de la réforme pédagogique. Population cible est constituée des enseignants-chercheurs, responsables administratifs, étudiants et experts pédagogiques de plusieurs universités publiques camerounaises ayant adopté l'APC. L'échantillon a été sélectionné selon une méthode de type raisonné (non probabiliste), tenant compte de la diversité des profils et des institutions représentées. Il comprend notamment : des responsables de filières, des enseignants impliqués dans l'ingénierie de formation, des étudiants inscrits dans des filières professionnalisantes, and et des membres des services de planification académique. Les données ont été recueillies à l'aide de deux techniques principales : Entretiens directifs, conduits auprès d'acteurs institutionnels (enseignants, responsables de programmes, etc.) afin de recueillir des récits détaillés sur les pratiques de conception, d'appropriation et de mise en œuvre des référentiels. Questionnaires ouverts, distribués à un plus large panel d'acteurs universitaires, permettant une expression libre sur les obstacles, les perceptions et les solutions envisagées concernant l'APC. 'analyse a été effectuée selon une analyse thématique qualitative, mobilisant la méthode de codage inductif et déductif à partir des verbatims recueillis. Les réponses ont été classées selon des axes thématiques récurrents : accessibilité des référentiels, implication des acteurs, contextualisation des contenus, cohérence curriculaire, défis de mise en œuvre, propositions d'amélioration. Les verbatims ont été interprétés à la lumière des cadres théoriques mobilisés, permettant une lecture à la fois technique, pédagogique et politique des enjeux liés à la professionnalisation par l'APC. La validité a été assurée par la triangulation des sources (entretiens et questionnaires), la diversité des profils interrogés, ainsi que par le croisement des résultats avec la littérature scientifique récente. Les analyses ont été soumises à une relecture croisée entre chercheurs, garantissant la fiabilité interprétative. L'étude est limitée par : la non-représentativité exhaustive de toutes les universités et filières, la variabilité des contextes institutionnels locaux, et l'inégale maîtrise du concept de référentiel par certains répondants.

PRESENTATION AND INTERPRETION DES RESULTATS

Les référentiels de formation semblent inaccessibles/incompréhensibles par les acteurs à cause du manque de formation.

Problématique de l'accessibilité et de la compréhension des référentiels de formation : une lecture interprétative et critique des discours

Axes thématiques	Verbatims
La non implication de tous les acteurs (8 occurrences)	"Parce que les acteurs n'ont pas participé a leur élaboration" "Ces programmes ont été conçus sans un regard d'expert du domaine" "Difficulté de participation des acteurs de terrain" "Leur conception n'inclut pas tous les acteurs" "Limited consultation, concertation in the development of the frameworks" "Approche pas assez participative" "Faible approche participative dans leur élaboration" "Les professionnels ne sont pas impliqués"
Manque de formation (6 occurrences)	"Il n'y a pas de formation formelle au niveau du supérieur" "du fait de la formation approximative des formateurs" "du manque de formation"

	“les enseignants ne sont pas suffisamment formés à cet effet” “défaut de formation” “Déficit de formation initiale”
Les référentiels ne sont pas assez divulgués (5 occurrences)	“Ils ne sont pas vulgarisés auprès des enseignants” “Ne mettent pas à ma disposition des apprenants les programmes de formation” “Pas suffisamment vulgarisés” “Absence de vulgarisation” “Pas assez de divulgation”
Manque de contextualization (4 occurrences)	“Pas assez adaptés” “Manque de contextualisation par rapport aux besoins des apprenants” Does not always reflect the reality” “Par ce qu’ils ne prennent pas en compte le contexte socio-économique des étudiants”
Manque de ligne directrice (3 occurrences)	“It lacks defining standards, guiding professional developpement” “Clarifier les définitions aux préalables” “Les buts assignés à ces référentiels ne sont pas endossés à une stratégie préalablement définie”
Manque de communication Manque d’harmonisation entre les universités Structuration peu Claire Pas de référentiel métier Pas de sensibilization	Absence de communication, communication à ce sujet opaque Orientations académiques et professionnelles de chaque institutions

(Source : donnée du terrain, 2025)

L’analyse qualitative des verbatims recueillis auprès des acteurs de l’enseignement supérieur révèle une série de tensions discursives autour de la question des référentiels de formation professionnelle. L’approche interprétative mobilisée ici vise à rendre compte des perceptions, des représentations et des expériences vécues exprimées par les répondants, tandis que l’analyse critique du discours permet de mettre en lumière les asymétries de pouvoir, les logiques institutionnelles et les régimes de vérité qui sous-tendent ces discours.

La non-implication des acteurs : une critique de la gouvernance technocratique

Le thème de la non-implication des parties prenantes est récurrent (8 occurrences) et met en évidence une rupture entre les processus de conception des référentiels et les réalités vécues par les acteurs de terrain. Les énoncés tels que « *parce que les acteurs n’ont pas participé à leur élaboration* » ou encore « *les professionnels ne sont pas impliqués* » traduisent un sentiment d’exclusion et une critique implicite d’une gouvernance technocratique et centralisée de la réforme curriculaire. L’analyse critique de discours révèle ici une tension entre logiques descendantes (top-down) et pratiques participatives absentes, ce qui fragilise la légitimité des référentiels et crée un déficit d’appropriation.

Le manque de formation : déficit de capital pédagogique et professionnel

Les 6 verbatims relatifs au manque de formation révèlent un discours de déficience structurelle, particulièrement dans la formation des enseignants et des formateurs. L’expression « *formation approximative* » ou encore « *déficit de formation initiale* » traduit un manque de préparation des acteurs à mettre en œuvre l’approche par compétences (APC). Ce discours s’inscrit dans une critique systémique : les référentiels sont perçus comme des instruments pédagogiques sophistiqués mais inopérants faute d’un accompagnement adéquat. Cette désarticulation entre prescription et mise en œuvre constitue un obstacle majeur à l’effectivité des réformes.

Insuffisance de vulgarisation : la crise de la diffusion curriculaire

Cinq réponses évoquent une absence de vulgarisation des référentiels. L'utilisation répétée des termes « *pas suffisamment vulgarisés* », « *pas assez de divulgation* », indique un déficit de communication institutionnelle. D'un point de vue interprétatif, cela reflète une asymétrie d'accès à l'information, renforçant l'idée que ces documents circulent dans des sphères restreintes, sans atteindre les utilisateurs finaux. L'ACD souligne ici le rôle des dispositifs communicationnels opaques dans la construction d'un fossé entre experts et praticiens, compromettant l'appropriation des référentiels.

Le manque de contextualisation : déconnexion socio-pédagogique

Quatre verbatims dénoncent un manque de contextualisation des référentiels. Des expressions comme « *pas assez adaptés* », « *ne prennent pas en compte le contexte socio-économique* », traduisent une critique de la déconnexion entre les contenus de formation et les réalités des apprenants. Cette lecture met en évidence l'absence d'une pédagogie située, pourtant essentielle dans une approche par compétences. Le discours des répondants suggère ici une forme d'universalisation inopérante des contenus, sans articulation avec les besoins spécifiques des milieux professionnels locaux.

L'absence de ligne directrice : déficit d'orientation stratégique

Trois verbatims évoquent un manque de clarté stratégique, avec des expressions comme « *il manque des standards définis* », « *pas endossés à une stratégie* ». Ce discours révèle une crise de pilotage stratégique dans la structuration des référentiels, suggérant l'absence d'un cadre normatif commun. L'ACD y décèle une incertitude institutionnelle sur les finalités de ces dispositifs, accentuée par l'hétérogénéité des pratiques entre établissements.

Autres facteurs évoqués : fragmentation, opacité et divergence institutionnelle

En plus des thématiques principales, plusieurs éléments périphériques méritent d'être relevés : le discours souligne un déficit de sensibilisation, voire une volonté institutionnelle implicite de non-transparence ; les référentiels semblent varier d'une université à l'autre, ce qui crée un désalignement systémique ; les acteurs expriment un besoin de structuration lisible et professionnalisante, en cohérence avec les logiques du marché de l'emploi and les répondants pointent une dissonance entre les orientations académiques et professionnelles, ce qui questionne la cohérence du paradigme de l'APC dans l'enseignement supérieur. L'analyse interprétative et critique des discours permet de mettre en lumière une série de défaillances structurelles, communicationnelles et pédagogiques dans l'élaboration et la diffusion des référentiels de formation. Le discours des acteurs révèle une crise de légitimité, de clarté et de pertinence de ces outils curriculaires, souvent perçus comme imposés, abstraits et déconnectés des réalités. Ces résultats interrogent la manière dont les politiques de réforme sont pensées, pilotées et vécues, et appellent à une refondation participative, contextualisée et stratégique des dispositifs curriculaires dans l'enseignement supérieur camerounais.

ACCESSIBILITE ET COMPREHENSION DES REFERENTIELS DE FORMATION

Thématiques	Verbatims
Les principaux freins à la compréhension des référentiels de formation ?	– Non compréhension des termes ; – Non diffusion de l'existant ; – Non prise en compte des acteurs de terrain ; – Non formation des formateurs ; – Absence de cadre de formation adapté ; – Absence d'un partage d'expériences ; – Manque de communication sur l'existence des référentiels ; – Non disponibilité des supports de formation de manière hybride; – Manque de financement pour la conception et l'élaboration des formations ;

	– Absence de plateforme de collaboration entre les professionnels et les pédagogues du métier ; – Choix as toujours pertinent des experts en charge de la rédaction de ces référentiels.
Améliorations pourraient être apportées pour rendre ces référentiels plus accessibles	– Diffusion systématique de ces référentiels ; – Communication et sensibilisation ; – Gestion participative ; – Botton-up au lieu de Top-down ; – Mettre à jour ou actualiser les informations/données ; – Appropriation des référentiels par les formateurs ; – Formation des formateurs (continue) ; – Créer des groupes de travail pluridisciplinaires ; – Collaboration intelligente avec les Intelligences artificielles génératives ; – Mise en place d'un réseau d'échanges d'expérience (CDNU, ...).
Stratégies pourrait faciliter leur appropriation par les acteurs concernés	➤ Stratégie de pilotage : – Suivi et évaluation ; – Former les acteurs par rapport aux concepts à utiliser ; – Connecter les acteurs lors de l'élaboration du Référentiel ; – Identifier les besoins de formation ; – Vulgariser la communication ; – Bench-marking en créant les plateformes d'échanges et de partage d'idées ; – Exploiter la méthodologie référée. ➤ Outils : – Faire un état des lieux ; – Mesure des écarts ; – Mise en place de structures dédiées à la gestion de ces référentiels

(Source : les réflexions du colloque,2025)

Analyse des freins à la compréhension des référentiels de formation

Les données collectées révèlent une série d'obstacles systémiques, communicationnels, structurels et pédagogiques qui entravent la compréhension et l'appropriation des référentiels de formation par les parties prenantes. D'une part, les obstacles linguistiques et conceptuels sont mis en avant à travers l'« incompréhension des termes », ce qui dénote un manque de vulgarisation des contenus techniques et une faible adaptation au profil des utilisateurs finaux (formateurs, professionnels, étudiants). D'autre part, le déficit d'information ressort à travers la « non-diffusion » et le « manque de communication sur l'existence des référentiels », accentuant le caractère élitiste et cloisonné de ces outils. Par ailleurs, le manque d'inclusion des acteurs de terrain dans le processus de conception est souligné, ce qui corrobore les critiques récurrentes adressées aux approches top-down dans les réformes curriculaires. Le « non-choix pertinent des experts » ainsi que « l'absence de plateformes de collaboration » révèlent un cloisonnement entre savoir académique, savoir professionnel et pratiques de terrain. Enfin, des facteurs matériels et structurels tels que le « manque de financement », « l'absence de cadre de formation adapté » et la « non-disponibilité des supports en mode hybride » aggravent les inégalités d'accès aux référentiels et renforcent les disparités entre les institutions. Cette configuration met en évidence une crise de gouvernance pédagogique, marquée par une absence de stratégie inclusive, de lisibilité des référentiels, et de dispositifs d'accompagnement à leur usage.

Améliorations proposées pour une meilleure accessibilité des référentiels

Les propositions d'amélioration issues des données suggèrent un changement de paradigme dans la conception et la dissémination des référentiels. En premier lieu, des actions structurantes comme la « diffusion systématique », la «

communication et sensibilisation », et la « gestion participative » apparaissent comme des réponses directes aux insuffisances constatées. Ces mesures plaident en faveur d'une meilleure transparence, d'un ancrage territorial et d'une démocratisation de l'accès aux référentiels. L'appel à des pratiques ascendantes (bottom-up) vise à corriger les biais décisionnels souvent imposés par une approche technocratique centralisée. Par ailleurs, des leviers technologiques et organisationnels sont envisagés, notamment la « collaboration avec les intelligences artificielles génératives » ou la « mise en place de réseaux d'échange (CDNU) », ce qui témoigne d'une volonté de modernisation et de mutualisation des connaissances. Enfin, l'accent est mis sur la formation continue des formateurs et sur la création de groupes de travail pluridisciplinaires, éléments clés d'un dispositif d'appropriation durable des référentiels. Ces pistes de solution expriment un double besoin de transformation : d'une part, sur le plan de la gouvernance des savoirs (inclusion, participation, transparence), et d'autre part, sur le plan des outils et méthodes (numérisation, actualisation, hybridation).

Stratégies d'appropriation des référentiels par les acteurs concernés

La section consacrée aux stratégies d'appropriation suggère une approche plus intégrée et systémique. Elle s'articule autour de deux axes : la stratégie de pilotage et les outils de gestion. Sur le plan du pilotage, plusieurs leviers sont identifiés : le « suivi-évaluation », la « vulgarisation de la communication », la « connexion des acteurs », et le « benchmarking ». Ces éléments participent à la construction d'un écosystème interactif où l'élaboration des référentiels devient un processus co-construit, évalué en continu, et ancré dans les réalités du terrain. Quant aux outils de mise en œuvre, l'importance d'un diagnostic initial (« état des lieux », « mesure des écarts ») est soulignée, tout comme la nécessité d'« instituer des structures dédiées » à la gestion des référentiels. Ces mesures reflètent une volonté de renforcer la gouvernance institutionnelle autour de la qualité des référentiels. Cette section démontre une volonté de professionnaliser et de structurer l'ingénierie des référentiels à travers une approche participative, évolutive et territorialisée. L'ensemble des données analysées met en lumière un manque de lisibilité, de diffusion et de co-construction des référentiels de formation, qui nuit à leur appropriation par les acteurs concernés. Les recommandations issues de l'étude insistent sur la nécessité de transformer les référentiels en outils vivants, compréhensibles, co-construits, technologiquement appuyés et institutionnellement soutenus. Cette transformation passe par une gouvernance inclusive, une formation renforcée des acteurs, des stratégies de communication adaptées et une ouverture aux innovations techno pédagogiques. Dans une perspective socio-constructiviste et de pédagogie critique, il est urgent d'ancrer l'élaboration des référentiels dans un dialogue permanent entre savoirs experts, savoirs professionnels et besoins contextuels.

LA MISE EN RELATION DES REFERENTIELS DE FORMATION ENTRE EUX

Axes thématiques	Verbatims
Manqué adéquation (5 occurrences)	“Pas très en adéquation avec le profil professionnel recherché en milieu professionnel” “Inadéquation entre formateurs et formation” “Pas très en lien avec le marché du travail. Car chômage élevé” “Les référentiels de formation ne sont pas totalement en adéquation avec les programmes. Par exemple en didactique des disciplines on constate que le cycle licence par exemple est ouvert aux élèves détenant le Bac et aux désireux qui veulent développer leurs compétences professionnelles tels que les enseignants du préscolaire et du primaire ainsi que les enseignants du secondaire. Cependant, dans le programme de licence, il n'y a que le parcours préscolaire et primaire” “Inadéquation avec les réalités du marché de l'emploi”
Bien/Bonne	Bien. Permet de mieux cerner les enjeux et rouages du métier Bonne car très ancien parkours de formation En didactique le dispositif est bon Bonne interconnexion entre les concepts clés
Pas en harmonie avec notre contexte	“Assez bien entre eux, même si entre eux il y a parfois aussi des redondances entre niveaux, on n'observe pas facilement la continuité et où l'on va.” “C'est de la navigation à vue”

Mauvaise mise en relation	“Mal” “Mauvaise”
Manque de formation en lien avec l'adéquation Manque d'évaluation par les pairs, les acteurs, feedback et comparaison avec les besoins des employeurs Existence de programmes et non de référentiel	
	Non-respect du principe d'élaboration des référentiels

(Source : donnée du terrain, 2025)

L'analyse des verbatims relatifs à la mise en relation des référentiels de formation révèle des tensions discursives autour de l'adéquation, de la cohérence interne, et de la pertinence contextuelle des référentiels. Ces éléments discursifs traduisent non seulement des perceptions différenciées mais aussi des rapports critiques aux processus de conception et de mise en œuvre des dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur camerounais.

Inadéquation perçue et discontinuité structurelle

Sous l'axe « Manque d'adéquation », les discours traduisent une forte dissonance entre les référentiels de formation et les réalités professionnelles. L'expression « Pas très en adéquation avec le profil professionnel recherché » ou encore « Inadéquation avec les réalités du marché de l'emploi » signale une déconnexion fonctionnelle entre la finalité déclarée des formations et les exigences du terrain. Selon l'approche interprétative, ces discours traduisent une expérience vécue de marginalisation cognitive, où les acteurs constatent une faiblesse dans la logique de conception curriculaire censée articuler théorie et pratique. L'ACD permet ici de décrypter des marqueurs de discontinuité dans les propos : l'usage de termes comme « pas en lien », « inadéquation », ou « ne sont pas totalement en adéquation » révèle une critique implicite des dispositifs normatifs, souvent perçus comme technocratiques et détachés des dynamiques du champ professionnel. Le discours mentionnant « le programme de licence [qui] n'a que le parcours préscolaire et primaire » alors que le public est plus large, met en lumière l'absence d'alignement entre le référentiel et le profil des bénéficiaires, marquant un déficit d'ingénierie pédagogique inclusive.

Représentations mixtes : des perceptions nuancées

Certains verbatims regroupés sous l'axe « Bien/Bonne » expriment une reconnaissance partielle de la qualité des référentiels. L'expression « Bonne interconnexion entre les concepts clés » indique une tentative d'articulation conceptuelle qui peut être jugée structurante pour les apprenants. Toutefois, ces appréciations demeurent marginales comparées aux discours critiques. Cela souligne un écart dans la réception des référentiels, révélant la coexistence de logiques d'acceptation et de rejet, selon les trajectoires et les expériences des acteurs. Dans une lecture critique, ces verbatims positifs peuvent être interprétés comme des formes de rationalisation a posteriori, dans lesquelles certains acteurs tentent de justifier ou valoriser les efforts institutionnels malgré les insuffisances perçues.

Désarticulation contextuelle et absence de cohérence

Les discours regroupés sous « Pas en harmonie avec notre contexte » ou « Mauvaise mise en relation » traduisent une expérience de fragmentation curriculaire. Les formulations comme « on n'observe pas facilement la continuité » ou « c'est de la navigation à vue » évoquent une incohérence systémique et une absence de linéarité dans la construction des parcours de formation. Ces marqueurs langagiers expriment une critique implicite du manque de structuration logique, souvent associé à un pilotage flou ou improvisé. La critique « mauvaise », isolée dans son expressivité, fonctionne ici comme un acte de parole performatif fort (Austin, 1962), qui désigne non seulement un jugement mais aussi un rejet total du dispositif. L'analyse du discours fait ressortir ici des actes illocutoires de protestation implicite face à des référentiels perçus comme inopérants.

Manque d'implication et d'auto-régulation institutionnelle

L'apparition des thèmes comme « manque de formation en lien avec l'adéquation » ou « manque d'évaluation par les pairs » introduit une autre critique structurelle : celle d'un déficit participatif et évaluatif. Le discours révèle l'absence de boucles de rétroaction, essentielles pour garantir une adaptation continue des référentiels aux mutations du marché de l'emploi et aux attentes des parties prenantes. Cette critique rejoint une perspective habermassienne où la légitimité d'un dispositif éducatif repose sur le dialogue, la délibération, et la reconnaissance des voix plurielles dans les processus de prise de décision (Habermas, 1984).

Glissement sémantique : référentiels versus programmes

Enfin, l'opposition sémantique entre « existence de programmes et non de référentiels » souligne une confusion ou un glissement terminologique révélateur d'un problème de gouvernance curriculaire. Cela peut s'interpréter comme une crise de cadrage institutionnel, où les référentiels ne sont pas clairement définis ou distingués des simples programmes, entraînant une perte de repères pour les usagers. L'analyse des discours sur la mise en relation des référentiels de formation fait émerger une critique multiforme : inadéquation professionnelle, incohérence curriculaire, déficit d'évaluation, manque de contextualisation. Cette pluralité de voix souligne l'urgence d'une réingénierie des référentiels fondée sur une démarche participative, contextualisée, et orientée vers les compétences. Dans cette optique, l'ACD révèle la nécessité d'un nouveau contrat de confiance entre les institutions éducatives, les formateurs, les apprenants, et les employeurs, afin d'assurer la pertinence, l'efficacité, et la durabilité des dispositifs de formation

Problématique et acteurs concernés par les facteurs structurels et conjoncturels du système de formation

Axes thématiques	Verbatims
Ressources humaines qualifiées	Plusieurs enseignants des universités ne sont pas passés par des écoles de formation comme l'ENS Ressources humaines à former Formation des enseignants, ressources limitées In-service training for lecturers, lack of trained lecturers Manqué de ressources, d'experts 'Qualified human resources' Manque de matériel et de personnel
Infrastructures	Logistique Modern infrastructures 'Infrastructural dispositions''
Difficultés	Pesanteurs sociales Précarité de la vie Manque de spécialistes Resistance au changement Manqué de temps

(Source : donnée du terrain, 2025)

L'analyse des données verbatims issus des réponses des participants met en évidence un ensemble de facteurs récurrents qui affectent la qualité et la pertinence des dispositifs de formation dans le contexte de l'enseignement supérieur au Cameroun. Cette section mobilise une approche interprétative couplée à une analyse critique du discours (Fairclough, 1995 ; Van Dijk, 2001) pour examiner les dynamiques de pouvoir, les présupposés idéologiques, et les représentations sociales sous-jacentes aux discours des répondants.

Ressources humaines : entre disqualification perçue et crise de légitimité professionnelle

Les discours sur le manque de « ressources humaines qualifiées » révèlent une crise d'identité professionnelle au sein du corps enseignant universitaire. L'affirmation selon laquelle « plusieurs enseignants des universités ne sont pas

passés par des écoles de formation comme l'ENS » suggère une hiérarchie implicite entre les enseignants « formés » et ceux perçus comme « empiriques ». Le champ lexical de l'insuffisance « manque », « à former », « ressources limitées », « pas passés par... » Structure un discours déficitaire qui positionne l'acteur universitaire comme à la fois inadapté et insuffisamment outillé. Selon l'ACD, ces énoncés traduisent une idéologie de technocratisation de la compétence, où l'expertise est réduite à des normes procédurales validées par des institutions spécifiques (ex. ENS). Cela met en lumière un rapport de pouvoir symbolique entre différentes filières de légitimation professionnelle, excluant potentiellement les savoirs expérientiels ou les parcours atypiques. Par ailleurs, le recours à l'anglais pour désigner les besoins (« *in-service training, lack of trained lecturers* ») traduit un glissement discursif vers des référents globaux, qui participe d'un processus de normalisation internationale du discours sur la qualité de l'enseignement supérieur, souvent au détriment des réalités locales.

Infrastructures et logistique : la performativité du discours techniciste

L'axe thématique relatif aux infrastructures se structure autour d'un vocabulaire empreint de modernisme technologique : « *modern infrastructures* », « *logistique* », « *infrastructural dispositions* ». Ces expressions participent à la construction d'un discours techniciste et développementaliste, dans lequel la qualité de la formation est conditionnée à la présence de supports matériels, perçus comme garants d'efficacité. Selon l'ACD, ce type de discours tend à matérialiser les enjeux éducatifs, réduisant les problèmes structurels à des lacunes physiques ou technologiques. Cette tendance peut occulter les défis pédagogiques, didactiques et axiologiques plus profonds, et surtout les enjeux de gouvernance dans la gestion de ces ressources. Ce discours est également prescriptif : il institue des normes implicites d'efficacité (modernité, accessibilité, connectivité) qui, lorsqu'elles ne sont pas atteintes, placent les acteurs locaux dans une position de déficit permanent vis-à-vis des standards internationaux.

Difficultés sociales et résistances : un discours de précarité et d'inertie

Les verbatims évoquant les pesanteurs sociales, la « précarité de la vie », le « manque de spécialistes », la « résistance au changement » et le « manque de temps » forment un discours d'épuisement systémique. Ce champ sémantique construit une narration de l'immobilisme, où les agents sont représentés comme submergés par des contraintes exogènes et endogènes, limitant toute capacité d'initiative ou de réforme. L'ACD met en évidence ici un discours de victimisation structurelle, où les conditions socio-économiques (« précarité ») et organisationnelles (« manque de temps », « résistance au changement ») sont désignées comme les principaux blocages à l'innovation. Cette posture discursive révèle une déresponsabilisation partielle des acteurs, déplaçant la charge du changement sur des causes extérieures ou systémiques. La référence à la « résistance au changement » constitue un élément rhétorique fréquent dans les réformes éducatives, souvent utilisé pour justifier des transformations imposées sans véritable concertation. Elle peut donc masquer des résistances rationnelles ou stratégiques, liées à un manque de reconnaissance, de ressources, ou à des désaccords de fond sur les finalités des réformes. À travers cette analyse interprétative et critique des discours, il apparaît que les différents axes thématiques identifiés ne sont pas seulement des constats techniques, mais véhiculent des représentations sociales, des rapports de pouvoir et des logiques idéologiques. L'enseignant y est souvent perçu comme carencé, dépassé ou inadapté, les infrastructures comme déterminantes de la qualité, et le contexte socio-institutionnel comme hostile au changement. Ces discours, en tant que pratiques, participent à la reproduction des inégalités dans l'enseignement supérieur, tout en appelant à une réflexion épistémique sur les modèles de formation, les critères de légitimité, et les dispositifs d'accompagnement du changement.

CONSTRUCTION ET ARTICULATION DES REFERENTIELS

Thématiques	Verbatims
les étapes incontournables pour élaborer des référentiels	– Etude préalable de l'opportunité de l'emploi ; – Identifier le métier ; – Identifier les compétences correspondantes à chaque besoin (référentiel de compétences) ; – Identifier le type de formation pour chaque besoin ; – Identifier les outils didactiques nécessaires ; – Choisir les sites de formation ;

	– Analyser la situation professionnelle ou de travail ; – Regroupement des tâches et opérations en activités d'apprentissage ; – Consultation des acteurs (entreprise, chef d'établissement).
les acteurs clés (enseignants, professionnels, étudiants) a chaque étape de leur élaboration ?	– Identifier les acteurs (les bénéficiaires, les professionnels, les pédagogues du métier) ; – Négociation avec les acteurs du terrain (financement, contrat) ; – Le référentiel de compétence ; association professionnelle, ingénieurs, enseignants et institutions. Tous font l'analyse et décèlent les compétences clés que devraient développer l'apprenant. Le professionnel est un contributeur. L'institution identifie le besoin. L'ingénieur va analyser. – Le référentiel de formation ; l'institution, les enseignants et les professionnels interviennent dans le référentiel de formation – Le référentiel d'élaboration : l'institution organise le référentiel d'élaboration. L'étudiant intervient parce qu'on veut comprendre l'influence que le référentiel aura sur lui. Les enseignants et les professionnels évaluent et conçoivent les activités liées à l'évaluation
Les spécificités locales et les besoins du marché du travail dans la structuration du référentiel	- Intégrer dans les formations un pourcentage de tronc commun ou générique (tout le territoire) et un pourcentage de spécificités locales ; - Identifier le marché du travail et les localités adéquates ; - Identifier les besoins et les manquements, les forces ; - Identifier les spécificités locales et les besoins du marché ; - Associer les acteurs à la définition des profils, compétences et tâches ; - Participation de tous les acteurs à l'élaboration des référentiels. - Définir les critères, mécanismes et les outils de l'évaluation y compris le rythme d'évaluation et le référentiel de l'évaluation ; - Définir les critères et les processus de certification ; - Elaboration des guides pédagogiques et matériels.

(Source : les réflexions du colloque,2025)

L'élaboration des référentiels repose sur un processus structuré, méthodique et interactif, qui s'inscrit dans une logique d'adéquation formation-emploi. L'étude préalable de l'opportunité de l'emploi constitue la pierre angulaire de ce processus, permettant de justifier la pertinence du métier ciblé. À ce titre, l'identification du métier, l'analyse de la situation professionnelle et la déclinaison des compétences en activités d'apprentissage traduisent une volonté de professionnalisation des curricula, conformément à une approche par compétences (APC). L'analyse des tâches, le choix des outils didactiques et des sites de formation renforcent cette dynamique en l'ancrant dans les réalités du terrain. Cette méthodologie met en évidence une approche curriculaire descendante, mais intégrative, qui part du besoin en compétences pour structurer ensuite la réponse pédagogique.

Les acteurs clés : vers une gouvernance partagée des référentiels

L'identification et l'implication des acteurs à chaque étape de l'élaboration des référentiels témoignent d'un souci de co-construction. Les institutions (ministères, établissements de formation), les enseignants, les professionnels du métier et les étudiants sont appelés à jouer des rôles complémentaires et interconnectés. Ainsi, les professionnels apportent leur expertise terrain dans l'identification des compétences clés ; les enseignants et ingénieurs de formation traduisent ces besoins en objectifs pédagogiques et en dispositifs d'apprentissage ; les institutions encadrent le processus normatif et logistique ; tandis que les étudiants, en tant que bénéficiaires finaux, sont consultés pour évaluer la recevabilité et la pertinence des dispositifs élaborés. Cette gouvernance multi-acteurs correspond à une vision socio-constructiviste de l'élaboration des référentiels, dans laquelle l'apprentissage est vu comme le produit d'interactions sociales et professionnelles contextualisées.

La prise en compte des spécificités locales et des besoins du marché du travail : une contextualisation nécessaire

L'intégration des spécificités locales et des dynamiques territoriales du marché du travail dans la structuration des référentiels révèle une double tension : entre standardisation nationale (tronc commun générique) et adaptation contextuelle (contenus localisés). Cette tension reflète les défis contemporains de la formation professionnelle dans les pays en développement, où les réalités socio-économiques sont hétérogènes. L'identification des besoins, des forces et des manquements du marché local du travail, ainsi que la participation des acteurs à la définition des profils et tâches, montrent la volonté de faire du référentiel un outil d'ancrage territorial et d'employabilité. L'élaboration des critères de certification, des mécanismes d'évaluation et des outils pédagogiques contribue à institutionnaliser et à rendre mesurable la qualité de la formation. En somme, la démarche proposée reflète un équilibre recherché entre référentiel normatif (national) et référentiel adaptatif (local), s'inscrivant dans une logique de développement durable et d'autonomisation des systèmes de formation.

Les données analysées révèlent que l'élaboration des référentiels de formation ne peut être dissociée d'une vision holistique et inclusive de la gouvernance éducative. Elle repose sur une ingénierie pédagogique articulée autour de trois pôles majeurs : (1) une compréhension fine des réalités professionnelles ; (2) une implication plurielle et concertée des acteurs ; (3) une contextualisation pertinente en lien avec le territoire et le marché du travail. Cette dynamique appelle une coordination intersectorielle, un renforcement des capacités des enseignants et une régulation continue du dispositif de certification, afin de garantir la pertinence, la qualité et la durabilité des référentiels.

Solutions proposées par les participants

Axes thématiques	Verbatims
Impliquer toutes les parties prenantes (9 occurrences)	« Impliquez toutes les parties prenantes de la formation dans le processus d'élaboration des référentiels » « Une synergie entre les acteurs du niveau macro et les enseignants » « Associer les professionnels à l'élaboration des programmes » « La participation des acteurs ayant le profil » « Inclure les spécialistes des sciences de l'éducation » « Associer les utilisateurs à la mise en place de tout référence ou module de formation » « Faire intervenir les professionnels des différents domaines » « Accepter la participation et la prise en compte de l'avis des chefs d'entreprise, des professionnels du métier » « Que les acteurs soient associés en amont »
Adapter les contenus aux besoins réels/contexte (7 occurrences)	« Trouver le moyen d'adapter les contenus de formation au besoin réels » « Tenir compte des contextes culturels dans lequel ils évoluent » « La mise en place des référentiels qui tiennent compte du contexte, des réalités » Rassurer les pratiques de formation contextual Que les enseignants ariment leurs enseignements en contexte APC « Impliquer les professionnels dans l'élaboration des référentiels pour une meilleure contextualisation des enseignements » « Mettre le référentiel en cohérence avec les besoins du terrain »
Renforcement de capacités des enseignants (6 occurrences)	« Suivi de formation continue » « Activités de renforcement des capacités » « Formation adéquate des enseignants » “Organise in-service training t recycle teachers on the new pedagogic approaches and training frameworks” Renforcement des capacités
Information et communication (4 occurrences)	Une très bonne information de conformité « Une véritable communication » « Communication claire des objectifs et des compétences à atteindre »

	Qu'ils soient informés
Sensibilisation (3 occurrences)	« Prise en compte de l'importance des référentiels de formation » « Sensibiliser plus les enseignants » « Qu'ils soient sensibiliser sur le fondement et le bien-fondé de l'APC »
Les états généraux de l'éducation	Appliquer le principe de l'ingénierie Analyse de la situation de travail AST Maître sur pied un processus inclusif Concevoir un système de stage avec les entreprises

(Source : les données du terrain, 2025)

Impliquer toutes les parties prenantes : vers une gouvernance participative de la formation

La forte récurrence (9 occurrences) de cette thématique dans les discours traduit une revendication d'inclusion et une critique implicite du caractère technocratique et descendant des processus actuels d'élaboration des référentiels. L'appel à l'implication « des professionnels », « des chefs d'entreprise », « des utilisateurs », ou encore « des spécialistes des sciences de l'éducation », illustre une volonté de repositionner les référentiels dans une logique de co-construction multisectorielle. À travers l'approche interprétative, ces verbatims mettent en évidence une demande de reconnaissance des savoirs d'expérience et d'une expertise située comme légitimes et complémentaires aux savoirs académiques. Dans la perspective de l'analyse critique du discours, ce champ lexical de la collaboration (« synergie », « associer », « participation », « en amont ») dénonce subtilement une forme d'exclusion symbolique des acteurs de terrain et professionnels du processus décisionnel. Il suggère aussi une critique du centralisme décisionnel et du déficit de dialogue entre les niveaux macro (politiques) et méso (enseignants/formateurs).

Adapter les contenus aux besoins réels et aux contextes

Cette thématique (7 occurrences) traduit une réclamation d'ancrage contextuel et d'utilité sociale des formations. Les expressions telles que « adapter aux besoins réels », « tenir compte des contextes culturels », « contextualisation » renvoient à une vision contextualiste de la pédagogie. L'approche interprétative révèle ici un désalignement perçu entre les référentiels et les réalités du terrain, et donc une inadéquation entre l'offre de formation et les attentes du monde professionnel. L'analyse critique du discours révèle également une tension entre une logique universaliste et une logique locale ou situated learning, selon laquelle les référentiels doivent être co-construits en fonction des dynamiques socioculturelles, économiques et linguistiques propres aux territoires d'implémentation. Ces discours peuvent donc être perçus comme une résistance à la standardisation excessive et à l'imposition de modèles pédagogiques exogènes.

. Renforcement de capacités des enseignants : vers une professionnalisation continue

Avec 6 occurrences, cette thématique renvoie à une demande de formation continue et de mise à niveau des enseignants dans les nouvelles approches pédagogiques, notamment l'approche par compétences (APC). L'usage de termes comme « formation continue », « recyclage », « renforcement des capacités » dénote une conscience professionnelle quant aux exigences de transformation de leur métier. Cela traduit un positionnement éthique de l'enseignant comme acteur réflexif et en développement, à l'opposé d'un agent passif du système éducatif. Dans une lecture critique, ces discours pointent également une forme de responsabilisation institutionnelle : c'est à l'État et aux institutions de formation initiale et continue de garantir un accompagnement structuré pour une mise en œuvre cohérente des référentiels. L'absence ou l'insuffisance de dispositifs de formation apparaît ici comme un frein structurel à l'opérationnalisation des référentiels.

Information et communication : une gouvernance plus transparente

Les énoncés évoquant la « communication claire », « l'information de conformité », ou encore « qu'ils soient informés » révèlent un besoin de transparence, de circulation de l'information et de lisibilité des objectifs pédagogiques. L'approche interprétative montre ici une difficulté d'appropriation des référentiels par les acteurs en raison de leur opacité structurelle ou linguistique. L'analyse critique du discours souligne un déficit de gouvernance informationnelle, renforçant les inégalités d'accès à l'innovation pédagogique. Ces verbatims dénoncent en creux une communication unidirectionnelle et bureaucratique, et appellent à une dynamique plus interactive, pédagogique et inclusive dans la diffusion des référentiels.

Sensibilisation : du changement prescrit au changement compris

La thématique de la sensibilisation (3 occurrences) traduit un besoin d'adhésion consciente des enseignants aux principes de l'APC. Les expressions comme « prise en compte de l'importance », « qu'ils soient sensibilisés » impliquent que le changement pédagogique prescrit n'a pas encore été approprié cognitivement et idéologiquement par les enseignants. Cela traduit la nécessité d'une pédagogie du changement, mobilisant les mécanismes de conscientisation, selon la pédagogie critique de Paulo Freire. Dans une lecture critique, ces discours révèlent que les résistances ne sont pas uniquement dues à des blocages techniques, mais relèvent aussi d'un problème de signification et de légitimation des innovations. Sensibiliser, ici, c'est permettre une reconstruction des représentations et une véritable émancipation professionnelle.

États généraux, ingénierie, analyse du travail, stages : vers une transformation systémique

Les solutions transversales comme les états généraux de l'éducation, la mise en place d'un processus inclusif, la conception d'un système de stages, et l'analyse de la situation de travail (AST) renvoient à des propositions systémiques. Ces discours plaident pour une réforme structurelle, fondée sur les principes de l'ingénierie de formation, d'analyse de terrain, et d'implication directe du monde professionnel dans le processus formatif. L'analyse interprétative y voit un désir de reconnexion entre la formation et l'emploi, tandis que l'ACD permet de repérer une dénonciation de la fragmentation actuelle des dispositifs de formation, appelant à une vision holistique, intégrée et ancrée dans les logiques de développement local. L'approche interprétative et l'analyse critique du discours permettent de comprendre que les propositions des répondants ne sont pas de simples suggestions techniques, mais des actes de langage révélateurs de tensions structurelles, de quêtes de reconnaissance professionnelle et de demandes de justice épistémique et éducative. En somme, ces discours soulignent l'impératif de repenser les référentiels non comme des normes figées, mais comme des instruments vivants, co-construits, évolutifs, et contextuellement adaptés.

FACTEURS D'INFLUENCE ET ACTEURS IMPLIQUES DANS LA QUALITE DES REFERENTIELS

(Source : les réflexions du colloque, 2025)

L'analyse des facteurs influençant la qualité des référentiels de formation révèle une multiplicité de dimensions interreliées, relevant à la fois des logiques structurelles, pédagogiques, institutionnelles et sociotechniques. Au premier plan, les dispositifs infrastructurels et l'environnement d'apprentissage conditionnent fortement la mise en œuvre effective des référentiels. Dans les contextes marqués par la précarité matérielle ou une inadéquation des infrastructures, la capacité des institutions à traduire les référentiels en pratiques pédagogiques pertinentes demeure fortement compromise. De plus, la compétence des formateurs et des équipes pédagogiques représente un déterminant essentiel, dans la mesure où elle conditionne la capacité d'appropriation, de contextualisation et d'évaluation continue des programmes. À cela s'ajoutent la qualité des contenus de formation et la pertinence des méthodes de suivi-évaluation, lesquelles garantissent l'alignement des compétences visées avec les exigences du monde professionnel. Par ailleurs, des facteurs tels que l'intégration de la technologie dans les dispositifs de formation et le niveau d'implication de l'administration jouent un rôle catalyseur dans la diffusion et la mise en œuvre des référentiels. Dans cette optique, la construction de référentiels de qualité requiert la mobilisation de stratégies concertées, parmi lesquelles la formation pertinente des formateurs, une communication claire et inclusive, ainsi qu'une implication active des parties prenantes. Il s'agit ici de dépasser les approches descendantes traditionnelles, pour instaurer une démarche participative et dialogique, centrée sur les besoins réels des apprenants et du tissu socioéconomique.

La mobilisation des acteurs implique donc une démarche stratégique fondée sur l'identification des parties prenantes, la clarification de leurs rôles, et l'évaluation de leur niveau d'influence et d'intérêt, afin d'assurer leur engagement effectif. Cette logique s'inscrit dans une perspective de gouvernance inclusive fondée sur les principes du socio-

Thématiques	Verbatims
Principaux facteurs qui influencent la qualité des référentiels	– Les dispositifs infrastructurels ; – L'environnement d'apprentissage / socio-économiques, ... – La compétence des formateurs et des équipes pédagogiques ; – La qualité des contenus de formation ; – La pertinence des méthodes de suivi-évaluation ; – La technologie ; – Le niveau d'implication de l'administration ;
stratégies ou outils pourraient faciliter leur appropriation	– La formation pertinente des formateurs ; – Communication effective et claire ; – Meilleure implication des intervenants à travers une appréciation de la qualité des référentiels ; – Synthèses des stratégies et partage en plénière
Mobiliser efficacement les acteurs pour améliorer les référentiels	– Identifier les parties prenantes ; – Définir et clarifier les rôles des différents acteurs ; – Evaluer leur niveau d'influence et d'intérêts pour mieux les motiver ; – Comprendre leurs besoins et attentes ; – Intégration des professionnels dans le conseil de département ; – Mettre en place des mécanismes de communication et de réunion
Forces motrices (leviers) et forces modératrices	- Vision politique existante ; - Existence d'un marché de travail ; - Existence d'un cadre réglementaire (ROME : Répertoire opérationnel des métiers et de l'emploi au Cameroun) ; - Institutions de formation présentes ; Diversités des offres de formation/métier
Faiblesses	- Faible financement ; - Faiblesse institutionnelle ; - Absence d'un cadre national de certification ; - Compétences limitées des acteurs.

constructivisme et de la pédagogie critique, selon lesquels la qualité des dispositifs éducatifs résulte d'une co-

construction sociale et contextualisée du savoir. L'intégration des professionnels dans les instances académiques, notamment les conseils de département, constitue un levier majeur pour renforcer la pertinence des formations. Enfin, l'analyse met en lumière la coexistence de forces motrices et de freins structurels. D'une part, la volonté politique, l'existence d'un marché de l'emploi structuré, la présence d'un cadre réglementaire tel que le ROME, et la diversité de l'offre de formation constituent des atouts non négligeables. D'autre part, des limites institutionnelles et financières, l'absence d'un cadre national de certification, ainsi que la faiblesse des compétences des acteurs apparaissent comme des obstacles majeurs à surmonter. L'atteinte d'une qualité durable des référentiels de formation passe donc par la levée de ces contraintes structurelles et la mise en œuvre de mécanismes de pilotage souples, inclusifs et adaptatifs, capables de faire évoluer les pratiques en fonction des besoins locaux et globaux

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Gouvernance technocratique et absence de co-construction : un décalage avec le socio-constructivisme

Les données empiriques mettent en évidence un déficit de participation des parties prenantes à l'élaboration des référentiels, en contradiction flagrante avec les principes du socio-constructivisme (Vygotsky, 1978), qui valorise la co-construction des savoirs dans un contexte socialisé. Les verbatims tels que « les professionnels ne sont pas impliqués » ou « faible approche participative » traduisent une perception d'exclusion et une gouvernance descendante (top-down) qui fragilise la légitimité des référentiels. Cela corrobore les travaux de Tchameni Ngamo & Nzegang (2018), qui soulignent la distance entre les normes de conception et les pratiques contextuelles dans les universités camerounaises. Le socio-constructivisme appelle ici à une réforme des modes de gouvernance curriculaire, favorisant des espaces dialogiques et inter-institutionnels (UNESCO, 2021).

Manque de formation des enseignants : un obstacle au changement selon la pédagogie critique

Le déficit de formation évoqué dans les témoignages – « formation approximative des formateurs », « absence de formation formelle » – traduit une précarité épistémique des acteurs chargés de mettre en œuvre l'APC. Selon la pédagogie critique de Freire (1974), l'enseignant n'est pas seulement un transmetteur, mais un sujet conscient et critique capable de co-construire le savoir avec les apprenants. L'absence de formation perpétue des rapports de domination curriculaire, où les enseignants sont réduits à des exécutants déconnectés du processus d'élaboration des référentiels. Ces résultats interpellent la responsabilité institutionnelle dans la mise en place de programmes de formation continue adaptés (Kouam, 2015).

Inadéquation et absence de contextualisation : l'appel à l'apprentissage expérientiel

Les critiques portant sur la non-contextualisation des référentiels (« pas en lien avec le marché de l'emploi », « pas adaptés aux réalités locales ») révèlent une absence de pédagogie située. Or, selon le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), c'est à travers l'ancrage des savoirs dans l'expérience concrète que les apprentissages deviennent significatifs. Cette désarticulation entre référentiels et terrain professionnel constitue une rupture pédagogique qui entrave l'employabilité des diplômés, comme le soulignent Fomba (2021) et Ngatcha-Ribert (2018). Il s'agit donc de favoriser des dispositifs d'apprentissage ancrés dans des stages, des études de cas contextualisées et des interactions régulières avec les employeurs.

Déficit de communication et de diffusion : un enjeu de transparence pédagogique

La faible diffusion des référentiels – évoquée par des termes comme « non-diffusion », « communication opaque » – traduit une crise de circulation de l'information. Cette opacité institutionnelle constitue un frein à l'appropriation pédagogique. Selon Perrenoud (2001), un référentiel efficace doit être compris et partagé par tous les acteurs. Cela suppose une gouvernance informationnelle claire, transparente et participative, condition sine qua non d'une mise en œuvre réussie de l'APC. Une communication interactive, ouverte et multicanale devient donc essentielle pour rendre les référentiels vivants et évolutifs.

Faiblesse de la cohérence curriculaire : fragmentation versus linéarité des parcours

L'analyse révèle un manque de linéarité entre les différents niveaux et filières de formation. Des propos tels que « navigation à vue », « redondances entre niveaux » signalent une absence d'articulation entre compétences, contenus et évaluations, en contradiction avec les principes d'ingénierie pédagogique défendus dans l'APC (MINESUP, 2022). Cette incohérence curriculaire nuit à la lisibilité des parcours et à l'orientation des étudiants, compromettant leur montée en compétences. Billett (2011) insiste pourtant sur la nécessité d'une cohérence verticale et horizontale des dispositifs pour garantir leur efficacité. Un alignement curriculaire rigoureux apparaît dès lors indispensable.

Résistances, précarité et crise structurelle : un diagnostic critique du système

La résistance au changement, les pesanteurs sociales, le manque de financement et l'inadéquation infrastructurelle évoqués par les répondants signalent un contexte systémique de fragilité. Dans une perspective freirienne, cette résistance peut s'interpréter non comme un blocage irrationnel, mais comme une stratégie défensive face à des réformes imposées sans véritable concertation. Le discours sur la précarité des enseignants, l'absence de spécialisation ou de temps, traduit un épuisement professionnel que seule une revalorisation des conditions de travail et des politiques de soutien durable pourrait résoudre (Tchouassi, 2020).

Vers une réforme inclusive et systémique : convergences entre les cadres théoriques

Les solutions proposées par les participants (gouvernance participative, contextualisation, formation continue, communication claire) rejoignent les principes des trois cadres théoriques : le socio-constructivisme plaide pour une co-construction élargie incluant enseignants, professionnels et étudiants ; l'apprentissage expérientiel appelle à un arrimage concret aux réalités professionnelles ; and la pédagogie critique réclame une transformation des rapports de pouvoir dans la production des savoirs, au service d'une autonomie pédagogique et d'une justice cognitive. Les résultats de cette étude mettent en lumière une série de dysfonctionnements dans l'ingénierie, la gouvernance et la mise en œuvre des référentiels de formation dans l'enseignement supérieur camerounais. Ces limites structurelles et pédagogiques compromettent l'ambition de l'APC à professionnaliser les formations et à renforcer l'employabilité. L'analyse interprétative et critique, éclairée par les cadres théoriques mobilisés, permet de penser une réforme systémique, fondée sur la participation, l'expérientialité et l'émancipation. Cela exige un repositionnement des acteurs universitaires comme co-producteurs des savoirs, une reconnaissance des contextes locaux comme leviers pédagogiques, et une reconfiguration des référentiels comme instruments dynamiques, intelligibles et inclusifs.

CONCLUSION

L'étude sur l'Approche par Compétences (APC) et les référentiels de formation dans l'enseignement supérieur au Cameroun met en lumière une réforme éducative ambitieuse, mais encore incomplètement réalisée. Si l'APC vise à répondre aux exigences de professionnalisation, d'employabilité et de pertinence socio-économique des formations universitaires, sa mise en œuvre se heurte à de multiples obstacles structurels, pédagogiques et institutionnels. L'analyse interprétative des données recueillies montre que les référentiels, censés structurer la formation par compétences, souffrent d'un déficit de co-construction, de contextualisation, de diffusion, de cohérence curriculaire et de clarté stratégique.

Le manque de participation des parties prenantes (enseignants, étudiants, professionnels), l'insuffisante formation des formateurs, l'absence d'alignement avec les besoins du marché du travail et les faiblesses communicationnelles nuisent à l'appropriation et à l'efficacité de ces outils. Ces constats soulignent une dissonance entre les intentions politiques affichées et les réalités de terrain. À travers les cadres théoriques mobilisés – socio-constructivisme, apprentissage expérientiel et pédagogie critique – l'étude plaide pour une transformation systémique, inclusive et contextualisée des pratiques curriculaires.

En définitive, l'avenir de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur camerounais dépend de la capacité des institutions à refonder les référentiels de formation en tant qu'instruments vivants, co-produits et alignés sur les réalités socioprofessionnelles. Cela requiert un engagement politique fort, une gouvernance participative, une formation continue des acteurs, une ouverture aux innovations technopédagogiques et une valorisation des savoirs

locaux. Seule une telle dynamique permettra à l'APC de réaliser pleinement son potentiel au service d'une université camerounaise plus pertinente, inclusive et tournée vers le développement durable.

RECOMMANDATION

Recommandations majeures à l'intention des parties prenantes (ministère, universités, enseignants, professionnels, étudiants) pour renforcer l'efficacité de l'Approche par Compétences (APC) et l'usage des référentiels dans l'enseignement supérieur au Cameroun :

Instaurer une gouvernance participative et inclusive dans l'élaboration des référentiels

Associer systématiquement toutes les parties prenantes (enseignants, professionnels, étudiants, employeurs, experts pédagogiques) dès la phase de conception des référentiels, afin d'assurer leur légitimité, leur contextualisation et leur appropriation. La co-construction des référentiels garantit une meilleure adéquation formation-emploi et renforce la cohérence pédagogique.

Renforcer la formation initiale et continue des enseignants à l'APC

Mettre en place des dispositifs structurés de formation continue sur l'ingénierie de formation par compétences, les référentiels métiers, les méthodes actives d'enseignement et l'évaluation critériée. Cela permettra aux enseignants de devenir des facilitateurs compétents de l'apprentissage basé sur les compétences, plutôt que de simples transmetteurs de savoirs.

Contextualiser les contenus des référentiels aux réalités socio-économiques locales

Adapter les référentiels en tenant compte des spécificités régionales, des dynamiques du marché local de l'emploi, des enjeux culturels et linguistiques. Cela suppose un équilibre entre tronc commun national et contenus contextualisés, en lien avec les besoins des territoires et les secteurs porteurs.

Mettre en place des mécanismes efficaces de diffusion, de communication et de sensibilisation

Assurer la vulgarisation des référentiels à travers des plateformes numériques accessibles, des ateliers de sensibilisation, des guides simplifiés et des canaux de communication interactifs. Une transparence pédagogique est essentielle pour faciliter leur compréhension et leur appropriation par tous les acteurs.

Créer un cadre institutionnel clair de suivi-évaluation et de régulation des référentiels

Élaborer un dispositif national de certification, de mise à jour régulière des référentiels, et de suivi-évaluation basé sur des indicateurs de qualité. Ce cadre doit inclure des retours d'expérience des utilisateurs, des audits pédagogiques, et des passerelles entre formation universitaire et insertion professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Billett, S. (2011). *Curriculum and pedagogic bases for effectively integrating practice-based experiences*. Griffith University Working Papers.

- Fomba, C. (2021). *Professionnalisation et employabilité dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Éducation & Formation, 15(3), 102-117.
- Fouda, M. (2021). *L'actualisation des référentiels de compétences : un impératif pour la performance des formations professionnelles*. Éducation et développement.
- Kengne Fodouop, C. (2023). *Vers une université camerounaise centrée sur l'innovation et les besoins du tissu socio-économique*. Université de Dschang.
- Kouam, A. (2015). *Former pour l'employabilité : défis de l'APC en Afrique francophone*.
- MINESUP (2014). *Plan stratégique de professionnalisation de l'enseignement supérieur au Cameroun*.
- MINESUP (2015). *Orientation stratégique de l'enseignement supérieur au Cameroun : Professionnalisation et APC*. Yaoundé.
- MINESUP (2019). *Guide de mise en œuvre de l'APC dans les universités camerounaises*.
- MINESUP. (2022). *Guide d'élaboration des programmes selon l'Approche par Compétences*. Yaoundé : Direction du développement de l'enseignement supérieur.
- Mouaffo, L. (2021). *La mise en œuvre de l'APC dans les universités d'État du Cameroun : Enjeux et contraintes*. Revue Africaine de Didactique, 5(2), 77-92.
- Ndjili, G. (2019). *Approche par compétences et construction des curricula dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Revue Internationale de Pédagogie, 37(3), 85-101.
- Ndonkou, J. (2022). *Les référentiels de compétences et la gouvernance curriculaire au Cameroun*. Revue des Politiques Éducatives Africaines, 8(1), 33-50.
- Ngatcha-Ribert, G. (2018). *Réformer l'université en Afrique : Enjeux, stratégies et tensions*. Karthala.
- Ngono, A. (2018). *Référentiels de formation et professionnalisation des universités camerounaises*. Revue de l'Enseignement Supérieur au Cameroun.
- Njeuma, M.Z. (2007). *Réforme universitaire et employabilité au Cameroun*. CAMES.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Tchameni Ngamo, S. & Nzegang, T. (2018). *L'appropriation des référentiels de formation professionnelle dans les universités camerounaises : entre normes et pratiques*. Afrique Éducation, 45(1), 66-79.
- Tchameni Ngamo, S. (2020). *Ingénierie de formation et logique de compétences dans les universités camerounaises*. Revue Camerounaise de l'Enseignement Supérieur, 17(1), 21-34.
- Tchouassi, G. (2020). *Gouvernance, compétences et insertion des jeunes diplômés au Cameroun*. Revue Africaine de l'Emploi.
- Tchouassi, G. (2020). *Réforme des curricula universitaires et employabilité des jeunes diplômés au Cameroun*. Revue Africaine de Recherche en Éducation.

UNESCO (2021). *Repenser l'enseignement supérieur pour l'employabilité en Afrique*. Rapport régional.

UNESCO-IESALC. (2021). *Transforming higher education for the future of work in Africa*. Paris: UNESCO.

Zambo Belinga, M. (2012). *La gouvernance universitaire en Afrique centrale*. Editions Karthala.