

## L'Approche Par Compétences à l'épreuve des défis : enquête sociologique dans deux établissements pilotes de l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire

**Yao Simon DIAN,**

Université Félix Houphouët Boigny

Abidjan – Côte d'Ivoire

[dylev@yahoo.fr](mailto:dylev@yahoo.fr)

**Ettien ASSOA,**

Université Félix Houphouët-Boigny

[etasber@hotmail.com](mailto:etasber@hotmail.com)

### **Résumé**

*Cet article propose une analyse sociologique de la phase pilote de mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) en Côte d'Ivoire. À travers une enquête qualitative menée dans deux établissements contrastés – le Lycée professionnel sectoriel de Yopougon (Abidjan) et le Lycée technique professionnel d'Odienné (Nord-Ouest) – l'étude interroge les conditions concrètes d'application de la réforme et les écarts entre les principes pédagogiques prescrits et les réalités du terrain. Trois dimensions sont particulièrement explorées : les inégalités d'accès aux ressources matérielles et didactiques, la gestion locale des établissements scolaires, et la formation des enseignants à l'APC. Les résultats montrent que, loin de produire des effets homogènes, la réforme révèle des logiques différenciées d'appropriation selon les contextes. Elle met en lumière une tension entre la promesse d'un modèle pédagogique centré sur les compétences et les limites d'un système marqué par des inégalités structurelles. En mobilisant les apports de la sociologie des politiques éducatives, l'article éclaire les enjeux d'une réforme portée par des objectifs d'employabilité, mais confrontée aux contraintes locales d'organisation, de pilotage et de professionnalisation. Il offre des perspectives pour un pilotage territorial plus équitable et une formation professionnelle mieux arrimée aux réalités des établissements.*

**Mots-clés :** *Approche par les Compétences (APC), Inégalités éducatives, Formation professionnelle, Sociologie de l'éducation, Réformes éducatives*

# **Contextual Challenges of the Competency-Based Approach: A Sociological Inquiry into Two Pilot Institutions of Technical and Vocational Education in Côte d'Ivoire.**

## **Abstract**

*This article offers a sociological analysis of the pilot phase of implementing the Competency-Based Approach (CBA) in technical and vocational education and training (TVET) in Côte d'Ivoire. Through a qualitative study conducted in two contrasting institutions – the Sectoral Vocational High School of Yopougon (Abidjan) and the Technical Vocational High School of Odienné (Northwest) – the research examines the concrete conditions of the reform's implementation and the gap between prescribed pedagogical principles and field realities. Three key dimensions are explored: unequal access to teaching and learning resources, school-level governance, and teacher training for CBA. The findings show that, far from yielding uniform effects, the reform reveals differentiated logics of appropriation depending on local contexts. A tension emerges between the promise of a learner-centered pedagogical model and the structural inequalities that constrain its execution. Drawing on the sociology of education policy, the article highlights the challenges of a reform driven by employability goals, yet limited by local organizational, managerial, and professional constraints. It provides insights for more context-sensitive educational governance and for vocational training systems better aligned with institutional realities.*

**Keywords:** *Competency-Based Approach (CBA), Educational Inequalities, Vocational Training, Sociology of Education, Educational Reforms*

## Introduction

L'Approche par les Compétences (APC), apparue dans les systèmes éducatifs de pays industrialisés dès les années 1980, s'est progressivement imposée comme un modèle dominant de réforme des formations professionnelles dans les pays du Sud, en particulier en Afrique subsaharienne (Edang Nnang, 2013). Pensée comme une réponse aux insuffisances des approches centrées sur les contenus disciplinaires, l'APC ambitionne de former des individus capables de mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans des situations professionnelles authentiques (OIF, 2009). Elle repose sur un double socle : l'ancrage des référentiels de formation dans les réalités du marché du travail, et la responsabilisation pédagogique de l'apprenant, désormais acteur de son apprentissage (Palé, 2018).

Dans l'espace francophone, l'adoption de l'APC s'est opérée sous l'impulsion de multiples partenaires internationaux, dont l'Organisation internationale de la Francophonie, l'UNESCO, le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar, ou encore des coopérations bilatérales telles que celles du Canada ou de la Suisse (IIPÉ-UNESCO/IFEF, 2020 ; OIF, 2009). Cette internationalisation de l'APC s'est traduite par la production de référentiels communs, de guides méthodologiques, et par des programmes d'appui technique à la réforme. L'Afrique de l'Ouest s'est engagée activement dans ce processus, notamment à travers la CEDEAO, qui a défini dès 2011 une feuille de route pour la mise en place de cadres régionaux de certification adaptés à l'APC (UNESCO, 2013).

C'est dans cette dynamique que la Côte d'Ivoire a inscrit l'APC au cœur de la réforme de son enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP), portée par le Ministère

de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage (METFPA). L'objectif affiché est de former une main-d'œuvre qualifiée, employable, et capable de s'adapter aux mutations technologiques, économiques et sociales (METFPA, 2016). Cette réforme ambitieuse repose sur plusieurs axes : la modernisation des équipements, la reconfiguration des curricula selon des référentiels de métiers, l'alternance école-entreprise, et la certification des compétences.

Le choix de l'APC s'inscrit ainsi dans un projet de modernisation structurelle du système éducatif ivoirien, dans un contexte où l'inadéquation formation-emploi est régulièrement dénoncée. Selon les termes du ministère, il s'agit de « rapprocher l'école du monde professionnel » et d'« améliorer l'efficacité externe » du système, c'est-à-dire son impact réel sur l'insertion des jeunes diplômés (METFPA, 2016). La mise en œuvre de l'APC doit donc produire une reconfiguration des relations entre les établissements de formation, les entreprises, les collectivités territoriales et l'État.

Pour autant, la transposition du modèle APC ne va pas de soi. Plusieurs travaux ont mis en évidence les écueils fréquents dans les processus d'implantation de cette réforme dans les pays africains : prescription descendante, faible adaptation aux contextes locaux, absence de dispositifs d'évaluation continue, et manque de formation des enseignants (Edang Nnang, 2013 ; Palé, 2018 ; Gewer, 2021). Les analyses comparatives conduites au Bénin, au Sénégal ou au Maroc montrent que le succès de l'APC dépend largement de la capacité des acteurs à s'approprier les référentiels, à adapter les pratiques pédagogiques et à développer des partenariats fonctionnels avec les entreprises (IIFE-UNESCO/IFEF, 2020).

Dans le cas ivoirien, la réforme APC a d'abord été expérimentée dans un nombre limité d'établissements pilotes, choisis pour leur potentiel représentatif de la diversité du territoire

national. Ce dispositif pilote, loin d'être anecdotique, constitue une étape stratégique d'évaluation et de calibration de la réforme avant sa généralisation. Il permet de tester les outils pédagogiques, les mécanismes de régulation, ainsi que la capacité des structures locales à mettre en œuvre un changement systémique. Ce sont ces premiers résultats, produits dans des contextes éducatifs contrastés, qui permettent d'éclairer les défis pratiques de l'implémentation.

En effet, les exigences opérationnelles de l'APC sont nombreuses : elles impliquent des équipements adaptés aux pratiques professionnelles visées, des curricula en phase avec les référentiels de métiers, une forte implication des entreprises locales, et une gouvernance pédagogique plus souple et réactive (OIF, 2009 ; METFPA, 2016). Or, ces conditions sont loin d'être réunies de manière homogène sur l'ensemble du territoire ivoirien. Les écarts en termes d'infrastructures, de ressources humaines, ou d'opportunités économiques entre les zones urbaines et rurales posent la question de l'effectivité réelle du modèle APC dans des environnements socialement inégaux.

Dans cette perspective, il devient pertinent de s'interroger sur les défis pratiques que rencontre le METFPA dans l'implantation de l'APC. En d'autres termes, comment l'enjeu d'équité territoriale est-il pris en compte dans la mise en œuvre de l'APC, notamment entre établissements urbains et ruraux ? De quelle manière les établissements scolaires gèrent-ils, à leur niveau, les exigences de pilotage pédagogique et d'organisation introduites par l'APC ? Et Quels dispositifs de formation, d'accompagnement et de soutien sont mis à la disposition des enseignants pour les aider à s'approprier l'APC ? Il ne s'agit pas ici de remettre en question la pertinence du modèle en soi, mais de comprendre les conditions concrètes de sa mise en

œuvre, à travers les dispositifs de pilotage, les moyens mis à disposition, et la capacité des acteurs de terrain à s'ajuster aux nouvelles prescriptions. L'analyse de cette phase pilote constitue un observatoire privilégié pour évaluer la faisabilité d'une réforme de cette envergure, dans un pays où les écarts régionaux sont marqués.

L'hypothèse sous-jacente à cette analyse est que la mise en œuvre de l'APC en Côte d'Ivoire, dans le cadre de la phase pilote, révèle une appropriation différenciée selon les territoires. Ces différences s'expliqueraient notamment par des disparités structurelles touchant les infrastructures, les ressources humaines, ainsi que le degré d'articulation entre les établissements de formation et les acteurs économiques locaux. Ce déséquilibre territorial tendrait à limiter la capacité des établissements situés en zones rurales à répondre aux exigences pédagogiques et organisationnelles de la réforme.

## **1. Revue de la littérature : l'Approche par les Compétences, une réforme ambitieuse, mais inégalement applicable dans les contextes africains**

La diffusion de l'Approche par les Compétences (APC) dans les systèmes éducatifs s'inscrit dans un mouvement de reconfiguration des finalités de l'éducation à l'échelle mondiale, orienté vers l'employabilité, la flexibilité, et l'efficacité (Boutin, 1999 ; Tardif, 2006). Développée initialement dans les pays du Nord comme réponse aux critiques sur l'inadéquation entre formation et emploi, l'APC propose une pédagogie centrée sur l'apprenant, une structuration des programmes autour de situations professionnelles et une évaluation fondée sur des référentiels de performance. Elle marque un éloignement de l'approche par objectifs et des logiques de transmission frontale des savoirs (OIF, 2009 ; Edang Nnang, 2013). Dans le champ de la formation professionnelle, elle repose sur deux piliers fon-

damentaux : l'ancrage des compétences dans des référentiels construits avec les milieux professionnels, et la mise en œuvre d'une pédagogie active qui suppose l'autonomie, la mobilisation de savoirs contextualisés et la résolution de problèmes concrets (Tardif, 2006).

En Afrique subsaharienne, l'introduction de l'APC répond à une double contrainte : moderniser l'appareil éducatif pour répondre aux besoins d'une jeunesse nombreuse et souvent marginalisée du marché de l'emploi, tout en s'arrimant aux exigences des bailleurs et des cadres internationaux de certification (Palé, 2018 ; IPE-UNESCO/IFEF, 2020). Plusieurs pays comme le Sénégal, le Maroc ou le Bénin ont été accompagnés par des programmes multilatéraux pour développer leurs systèmes d'enseignement technique autour de l'APC. Toutefois, les évaluations montrent une marge importante entre le modèle théorique et son implémentation effective. Parmi les obstacles identifiés figurent la difficulté d'adapter les référentiels à des environnements productifs peu structurés, la rareté de formateurs formés à cette pédagogie, et une faible articulation entre l'école et le tissu économique local (Gewer, 2021 ; OIF, 2009). En outre, l'APC tend à reposer sur des prérequis pédagogiques (équipements, encadrement, autonomie professionnelle) rarement réunis dans les contextes africains où les inégalités entre zones rurales et urbaines restent fortes (Edang Nnang, 2013).

Sur le plan conceptuel, plusieurs auteurs insistent sur la nécessité d'analyser les réformes éducatives non pas seulement comme des dispositifs prescriptifs, mais comme des processus sociaux négociés, où les acteurs de terrain jouent un rôle crucial (Derouet & Dutercq, 1997; Berman & McLaughlin, 1977). La théorie de l'adaptation mutuelle, mobilisée notamment par Palé (2018) dans son étude sur la Côte d'Ivoire, montre que les enseignants et les établissements ne se contentent pas d'appliquer

des prescriptions venues d'en haut : ils les traduisent, les réinterprètent ou parfois les contournent selon leurs moyens, leurs cultures professionnelles et les réalités locales. De même, la réussite d'une réforme comme l'APC dépend largement de la gouvernance du changement, du pilotage local, et de l'existence de dispositifs de formation continue, d'accompagnement pédagogique et de soutien institutionnel (Maroy et al., 2022 ; Fullan, 2016). En l'absence de ces conditions, la réforme reste souvent formelle, sans véritable effet sur les pratiques.

Enfin, la question de l'équité dans l'accès à une formation de qualité est centrale dans les analyses critiques de l'APC en Afrique. Si cette approche se veut porteuse d'émancipation et d'autonomisation, elle risque paradoxalement de renforcer les inégalités sociales et territoriales si elle est appliquée de manière uniforme sans tenir compte des écarts de ressources entre établissements (Miletto, 2018 ; Edang Nnang, 2013). La fracture numérique, le manque d'équipement, la rareté des entreprises partenaires en milieu rural, mais aussi l'instabilité des financements ou l'absence de dispositifs d'évaluation fiables affaiblissent l'égalité des chances. Or, l'APC repose précisément sur la confrontation des apprenants à des situations réelles, simulées ou professionnelles – condition rarement remplie dans les zones éloignées ou défavorisées. Cela pose un enjeu majeur de justice sociale et invite à penser des stratégies différenciées d'implantation, qui tiennent compte des inégalités de départ pour ne pas reproduire l'exclusion dans un nouveau langage.

## **2. Méthodologie : comprendre l'implantation de l'APC à travers les pratiques et les contextes de deux lycées techniques ivoiriens**

La présente étude s'inscrit dans une perspective de sociologie compréhensive qui vise à analyser les modalités concrètes de mise en œuvre d'une réforme éducative, en s'attachant aux

expériences, aux perceptions et aux pratiques des acteurs directement impliqués. En s'inscrivant dans les travaux sur la réception des politiques éducatives (Derouet & Dutercq, 1997 ; Bowe & Ball, 2017), elle considère que les réformes ne s'imposent jamais mécaniquement mais sont recontextualisées, voire réinterprétées, selon les ressources disponibles, les contraintes locales et les marges d'autonomie des acteurs. L'étude mobilise aussi la théorie de l'adaptation mutuelle (Berman & McLaughlin, 1977 ; citée par Savoie-Zajc, 1993), qui postule que la réussite ou l'échec d'un changement dépend de la capacité des acteurs de terrain à en faire une lecture située et à en ajuster les principes dans leur cadre d'action. Enfin, l'approche est également sensible aux enjeux d'équité éducative, entendue ici non seulement comme égalité d'accès, mais aussi comme égalité dans les conditions d'apprentissage et les opportunités d'insertion (Miletto, 2018).

L'enquête repose sur un dispositif qualitatif mené dans deux établissements pilotes sélectionnés pour leur situation géographique contrastée et leur rôle dans la phase expérimentale de la réforme APC en Côte d'Ivoire : le Lycée professionnel sectoriel de Yopougon (établissement urbain) et le Lycée professionnel technique d'Odienné (établissement en milieu rural). Le choix de ces deux établissements vise à rendre compte des variations contextuelles dans l'appropriation de la réforme, notamment en ce qui concerne les équipements, les ressources humaines et les partenariats école-entreprise. La population cible comprend d'une part des élèves (au nombre de vingt-quatre) inscrits dans trois filières techniques : Transformation et Contrôle Qualité en Industrie Agroalimentaire, Réfrigération et Conditionnement d'air industriel, Maintenance des Systèmes Industriels et Énergétiques ; d'autre part, neuf enseignants intervenant dans ces filières. Les élèves ont été rencontrés dans le cadre de focus

groups organisés dans chaque établissement, favorisant la parole collective et le croisement des points de vue. Les enseignants ont fait l'objet d'entretiens semi-directifs individuels, permettant d'explorer leur expérience professionnelle et leur perception des changements induits par l'APC, le tout sous anonymat.

Les thématiques abordées lors de ces entretiens ont été définies à partir des exigences structurelles et pédagogiques de l'APC, telles qu'identifiées dans les guides méthodologiques (OIF, 2009) et dans les référentiels ministériels (METFP, 2016). Trois axes ont ainsi guidé la collecte : la fréquence et la qualité des travaux pratiques, la disponibilité et l'adéquation du matériel didactique, et l'expérience vécue en entreprise (stage, immersion, tutorat). L'analyse des données s'est appuyée sur une analyse thématique de contenu (Mucchielli, 2015), croisant les discours des élèves et des enseignants pour dégager des régularités, des tensions et des points de divergence. Ces analyses ont permis de mettre en perspective la mise en œuvre de l'APC dans les deux établissements autour de trois dimensions transversales : la justice éducative (équité des conditions de formation), la capacité organisationnelle des établissements à gérer la réforme, et le niveau de préparation des enseignants à s'appropriier les nouveaux dispositifs pédagogiques. Ces trois axes nourrissent l'analyse des résultats présentée dans les sections suivantes.

### **3. Les défis du territoire, de la gouvernance et de la formation selon l'APC**

#### **3.1. Quand la même réforme produit des réalités différentes : l'APC confrontée aux inégalités de mise en œuvre**

La mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) dans les établissements pilotes de Côte d'Ivoire révèle une hétérogénéité marquée des contextes d'application. Alors que le

modèle vise une transformation homogène des pratiques pédagogiques à l'échelle nationale, la réalité de terrain montre que les établissements ne disposent ni des mêmes ressources matérielles, ni des mêmes conditions de pilotage pour intégrer cette réforme. Cette section analyse les écarts structurels observés entre deux établissements engagés dans la phase expérimentale : le Lycée Professionnel Sectoriel (LPS) de Yopougon, en milieu urbain, et le Lycée Professionnel Technique (LPT) d'Odienné, en zone rurale. Le croisement des données recueillies dans ces deux lycées permet de mettre en évidence les tensions entre la norme prescrite et la capacité concrète à la traduire dans l'organisation scolaire, les pratiques pédagogiques et les relations avec le monde du travail.

Au Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon, les conditions d'accueil de la réforme semblent relativement favorables. Les classes comptent un maximum de trente élèves, des équipements de base sont disponibles (vidéoprojecteurs, photocopieurs, tableaux à marqueurs), et les enseignants ont, pour certains, bénéficié de séminaires de formation organisés par l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) ou des programmes de coopération tels que le Contrat de Désendettement et de Développement (C2D). Par contraste, au Lycée Professionnel Technique d'Odienné, l'établissement fait face à des manques criants. En plus d'un déficit en enseignants qualifiés – certaines disciplines comme le français ou les mathématiques ne comptent que deux professeurs pour tous les niveaux – l'établissement souffre de l'absence d'éducateurs, d'un accès limité à l'internet, et d'un équipement didactique très insuffisant. Ce déséquilibre pose un problème fondamental d'équité dans la mise en œuvre d'une réforme qui repose précisément sur la mobilisation de ressources concrètes.

Le problème des équipements est au cœur des témoignages d'élèves et d'enseignants. Au Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon, bien que des difficultés soient relevées – notamment l'absence de bibliothèque ou de salle multimédia – les apprenants bénéficient d'un minimum de supports qui facilitent l'apprentissage : « *On nous montre comment manipuler les machines, comment les nettoyer, comment les éteindre.* » En revanche, à Odienné, le manque de matières d'œuvre empêche la réalisation régulière des travaux pratiques : « *Il faut du matériel pour travailler, sinon on ne fait que la théorie* », rapporte un enseignant. Cette asymétrie est accentuée par le fait que les programmes sont identiques dans les deux établissements, alors même que leurs conditions d'application diffèrent.

L'enjeu de la formation des enseignants apparaît comme une autre variable décisive dans la réussite de l'implantation de l'APC. À Yopougon, les enseignants ont reçu au moins deux formations sur l'APC, même si certains estiment qu'elles sont insuffisantes. Un enseignant déclare : « *Un séminaire de trois jours, ce n'est pas l'APC.* » À Odienné, la situation est plus critique : une partie du personnel actuel n'a jamais été formée, car arrivée après les sessions initiales, et près de 25 personnes formées ont quitté l'établissement. Cela a conduit à une discontinuité des savoirs pédagogiques et à un affaiblissement du collectif éducatif local. En l'absence de renouvellement des formations et d'accompagnement, les enseignants doivent « *improviser* » la réforme sans outils ni encadrement.

Les témoignages d'élèves montrent les conséquences directes de cette situation sur les conditions d'apprentissage. À Yopougon, les élèves expriment un sentiment de participation active : « *On travaille en groupe, on fait des recherches, on comprend par nous-mêmes.* » Cette dynamique correspond aux attendus de l'APC, qui mise sur l'autonomie et l'apprentissage par l'action. À Odienné, ce rapport au savoir est fragilisé. Un élève déclare :

« *On fait beaucoup de cours magistraux. Les travaux pratiques sont rares.* » Ce retour à une pédagogie classique, parfois contrainte, traduit les limites de l'environnement matériel et humain. L'APC reste alors une réforme de surface, peu traduite dans les pratiques quotidiennes.

Le manque de documents pédagogiques constitue un autre point de blocage. Si à Yopougon les référentiels de formation et les guides d'évaluation sont disponibles, à Odienné, certains documents essentiels, comme les guides d'organisation pédagogique et matérielle, n'ont pas été remis aux équipes. Cela crée un flou dans la conduite des séances et alimente un sentiment d'improvisation : « *On travaille sans documents clairs. Chacun fait ce qu'il peut avec ce qu'il a* », confie un enseignant. Cette situation affecte la cohérence des enseignements et affaiblit la possibilité de développer une pédagogie structurée selon les principes de l'APC.

La question budgétaire constitue un frein structurel à la mise en œuvre de la réforme. Le budget alloué au Lycée Professionnel Technique d'Odienné est jugé « *insuffisant au regard des exigences de l'APC* », notamment pour l'achat de matières d'œuvre, l'entretien des machines ou le renouvellement du matériel. Le rapport interne de l'établissement souligne que certains équipements comme le digesteur DJEDAL<sup>1</sup> ou le Chromatographie Liquide Haute Performance<sup>2</sup> (HPLC) sont indisponibles ou non

---

<sup>1</sup> Un appareil utilisé pour la digestion des échantillons avant analyse, notamment dans l'industrie agroalimentaire et pharmaceutique. <https://www.raypa.com/fr/equipes-danalyse-alimentaire/digesteur-kjeldahl/>

<sup>2</sup> Une technique analytique essentielle pour séparer et identifier les composants d'un mélange. Malheureusement, je n'ai pas trouvé de lien spécifique sur le HPLC dans mes recherches, mais tu peux consulter des sites spécialisés en chimie analytique pour plus d'informations.

installés. À Yopougon, même si les besoins sont loin d'être tous satisfaits, un minimum de ressources financières permet de répondre partiellement aux exigences techniques des filières ciblées. Ce déséquilibre contribue à renforcer les écarts entre établissements et à fragiliser la promesse d'un modèle éducatif équitable.

L'insuffisance de la documentation, du matériel et du personnel entraîne une surcharge pour les enseignants. À Odienné, certains doivent assurer plusieurs disciplines ou enseigner à plusieurs niveaux en parallèle (BT2, BT3, BTS1 et BTS2), ce qui compromet leur disponibilité pédagogique. Un enseignant confie : « *Je suis à 30 heures de cours par semaine, parfois sans pause.* » Cette surcharge se traduit par des pratiques d'enseignement plus traditionnelles, un moindre suivi individualisé et une réduction du temps consacré à l'accompagnement des projets pratiques. À Yopougon, la situation est plus équilibrée, permettant la mise en place d'équipes pédagogiques, la mutualisation des ressources et la cohésion du collectif éducatif.

Ces écarts matériels et humains ont un impact direct sur l'expérience des élèves et leur perception de la qualité de la formation. Les apprenants du Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon se disent globalement satisfaits : « *Ici, c'est la pratique. On peut même s'installer après.* » Ceux du Lycée Professionnel Technique d'Odienné expriment davantage d'incertitude : « *On voit pas vraiment à quoi ça va nous servir si on ne touche pas aux machines.* » Ces représentations différenciées révèlent que l'APC ne produit pas les mêmes effets selon le territoire dans lequel elle est mise en œuvre. Ce constat met en lumière une réforme à deux vitesses, où l'inégalité des conditions d'implémentation

---

<https://www.analyticaltoxicology.com/chromatographie-liquide-haute-performance-hplc/>

vient fragiliser l'un des principes fondateurs de l'APC : la construction de compétences transférables dans tous les contextes.

En somme, les résultats montrent que la réussite de l'APC ne dépend pas seulement de l'adhésion des enseignants ou de la motivation des élèves, mais surtout de la disponibilité de ressources pédagogiques, humaines et matérielles adaptées aux exigences du modèle. Les écarts observés entre Yopougon et Odienné ne relèvent pas d'un déficit d'implication des acteurs, mais bien d'une inégalité structurelle qui compromet l'équité dans l'accès à une formation de qualité. Cette première section met ainsi en évidence l'un des paradoxes de la réforme : bien qu'elle vise à moderniser l'enseignement technique et à favoriser l'insertion professionnelle, elle risque de reproduire, voire d'accentuer, les déséquilibres territoriaux existants. Cela appelle à repenser les conditions concrètes de mise en œuvre, en tenant compte des réalités spécifiques à chaque territoire.

### **3.2. La gestion locale, levier négligé mais décisif pour la mise en œuvre de l'APC**

La réussite d'une réforme pédagogique ne repose pas uniquement sur les contenus ou les intentions ministérielles, mais aussi – et peut-être surtout – sur les capacités locales des établissements à la traduire en pratiques effectives. Dans le cas de l'APC en Côte d'Ivoire, la gestion des établissements s'est révélée être un maillon déterminant, mais fragile, du processus d'implantation. L'autonomie relative des directions, leur capacité à mobiliser des ressources matérielles, humaines et institutionnelles, ainsi que leur posture de pilotage pédagogique, influencent directement la qualité de mise en œuvre de la réforme. Cette section propose d'explorer les logiques différenciées de gestion observées dans les deux lycées pilotes – le Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon et le Lycée Profes-

sionnel Technique d'Odienné - afin de mieux comprendre comment les contraintes de gestion structurent les écarts entre la réforme prescrite et la réalité vécue.

Au Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon, l'organisation pédagogique et administrative semble relativement structurée. Le rapport interne mentionne la constitution d'équipes pédagogiques animées par le chef d'établissement, favorisant un travail en synergie entre les enseignants. Cette dynamique collective permet une meilleure appropriation des référentiels de formation, et surtout une cohérence dans l'application de l'APC, malgré les difficultés logistiques rencontrées. La mise en place d'une structure d'encadrement pédagogique active facilite également la coordination entre les différents niveaux d'enseignement et les filières. Cette capacité organisationnelle permet de répondre, au moins partiellement, aux exigences de la pédagogie par compétences, qui nécessite planification, suivi individualisé, et évaluation par compétences.

À l'inverse, au Lycée Professionnel Technique d'Odienné, le pilotage de l'établissement est fragilisé par plusieurs facteurs structurels. Le départ de cadres formés (un directeur, un SERFE, plusieurs éducateurs et enseignants), combiné à l'arrivée d'un personnel non formé à l'APC, a rompu la continuité de gestion et affaibli le capital organisationnel local. En l'absence de formation renouvelée, le personnel en poste se trouve contraint de « *naviguer à vue* », sans référents solides pour piloter la réforme. Ce déficit de formation interne est aggravé par une absence d'accompagnement institutionnel régulier, ce qui isole encore davantage l'établissement dans son effort de mise en œuvre. La gestion du quotidien repose alors sur des logiques de débrouille, éloignées des standards visés par l'APC.

Un autre enjeu de gestion important est celui de l'allocation des ressources humaines. Au Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon, l'effectif enseignant reste relativement stable, et bien que des lacunes soient mentionnées, l'établissement dispose d'un vivier de formateurs partiellement formés, ce qui permet d'assurer une certaine continuité pédagogique. À Odienné, la situation est bien plus critique : la pénurie d'enseignants dans des disciplines clés (français, mathématiques, économie, informatique) impose à ceux en poste de couvrir plusieurs niveaux simultanément, de BT2 à BTS2. Cette surcharge de travail désorganise la gestion des plannings, affaiblit la qualité de l'enseignement et empêche la planification rigoureuse exigée par l'APC. La gestion des emplois du temps devient alors un exercice de compensation permanente, au détriment de la stabilité pédagogique.

La capacité à mobiliser des ressources financières et matérielles pour répondre aux exigences de l'APC est également un critère essentiel dans la gestion de la réforme. Le Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon, bien que confronté à des contraintes budgétaires, semble mieux armé pour faire face à la demande croissante de matières d'œuvre et d'équipements didactiques. À l'inverse, le Lycée Professionnel Technique d'Odienné alerte sur l'insuffisance chronique de son budget, incapable de couvrir les besoins de maintenance des équipements ou d'acheter les intrants nécessaires aux travaux pratiques. Dans un tel contexte, la direction de l'établissement se retrouve dans l'incapacité de planifier les séances pratiques, ce qui compromet l'un des fondements de l'APC : l'apprentissage en situation réelle.

La relation entre l'établissement et son environnement socio-économique constitue un autre facteur de différenciation dans la gestion de la réforme. Le Lycée Professionnel Sectoriel de

Yopougon bénéficie d'une proximité avec des zones industrielles, ce qui facilite les partenariats ponctuels avec les entreprises, l'organisation de stages et, dans une certaine mesure, la co-construction de projets pédagogiques. À Odienné, l'éloignement géographique et l'absence d'un tissu économique dynamique limitent fortement cette possibilité. La direction du Lycée Professionnel Technique peine à établir des relations fonctionnelles avec des entreprises locales, faute d'acteurs disponibles ou équipés. Ce déficit d'ouverture vers le monde professionnel réduit l'efficacité de l'alternance, pourtant centrale dans l'architecture de l'APC.

Les processus de pilotage pédagogique révèlent aussi des logiques différenciées selon les établissements. À Yopougon, l'existence d'une chaîne de commandement claire, appuyée par une animation pédagogique structurée, permet une certaine cohérence dans l'implantation de l'APC. Les réunions pédagogiques régulières, la planification des évaluations de compétence et l'accompagnement des enseignants sont assurés, même si des ajustements restent nécessaires. À Odienné, ces mécanismes sont plus incertains. L'absence de référentiels opérationnels, de plan de formation interne, ou encore d'espaces d'échange entre enseignants empêche la structuration d'une gestion pédagogique propre à la réforme. Ce déficit d'organisation aggrave la dispersion des pratiques et freine toute dynamique collective de changement.

Un élément récurrent dans les entretiens est le sentiment d'abandon institutionnel ressenti par les chefs d'établissement et les enseignants, notamment au Lycée Professionnel Technique d'Odienné. L'absence de suivi régulier de la part des inspecteurs, le retard dans la réception des documents officiels, ou encore les silences administratifs sur les demandes de moyens techniques renforcent une impression de solitude face à la réforme : « *L'inspection générale, il n'y a pas de suivi en fait.* » Ce

sentiment pèse lourdement sur la motivation des équipes et leur capacité à impulser une dynamique collective. À Yopougon, ce ressenti est moins présent, même si les attentes d'un accompagnement plus soutenu sont également exprimées.

La gestion des temporalités scolaires représente un autre défi majeur. La programmation modulaire des compétences, caractéristique de l'APC, suppose une planification fine et un suivi continu de la progression des élèves. Or, dans les deux établissements, mais plus encore à Odienné, l'inscription tardive des élèves, la densité des programmes à réaliser en une année, et la difficulté de programmer des séances de remédiation perturbent fortement la gestion du temps scolaire. Le chef d'établissement se trouve souvent contraint de privilégier des choix administratifs aux dépens de la logique pédagogique, ce qui réduit l'impact de la réforme et fragilise les conditions d'apprentissage.

En définitive, l'analyse comparée des deux établissements met en évidence que la qualité de la gestion locale est un facteur clé dans la réussite de la réforme APC. Tandis que le Lycée Professionnel Sectoriel de Yopougon parvient, malgré ses limites, à structurer son organisation autour des exigences de l'APC, le Lycée Professionnel Technique d'Odienné, confronté à de multiples fragilités (pénurie de personnel, déficit budgétaire, absence d'accompagnement), peine à faire vivre les principes de la réforme. Cette situation confirme qu'au-delà des discours normatifs et des cadres réglementaires, la réussite d'une réforme pédagogique repose sur des conditions concrètes d'organisation, de pilotage et de coordination, qui doivent être pensées localement et soutenues par des mécanismes institutionnels solides.

### **3.3. Sans enseignants formés, l'APC reste une réforme incomplète et inégalement appropriée**

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire, la formation des formateurs constitue l'un des leviers les plus stratégiques – mais aussi les plus problématiques – de la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC). Loin de se limiter à une révision des programmes ou à l'introduction de nouveaux référentiels, l'APC exige une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques, des modes d'évaluation et du positionnement même des enseignants dans la relation éducative. L'enseignant, traditionnellement perçu comme le détenteur du savoir, devient avec l'APC un facilitateur d'apprentissage, un guide qui accompagne l'élève dans la mobilisation autonome de ses compétences. Or, cette mutation professionnelle suppose un investissement fort en formation initiale et continue, ce qui, comme le montrent les enquêtes de terrain, est loin d'être effectif dans les établissements pilotes.

L'étude menée au Lycée Professionnel Sectoriel (LPS) de Yopougon et au Lycée Professionnel Technique (LPT) d'Odienné met en évidence des écarts notables dans l'accès et la qualité de la formation reçue par les enseignants. À Yopougon, plusieurs enseignants ont pu bénéficier de formations ponctuelles organisées par l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) ou dans le cadre de projets de coopération bilatérale. Cependant, ces formations sont souvent jugées superficielles : « *Un séminaire de trois jours, ce n'est pas l'APC* », affirme un enseignant. À Odienné, la situation est encore plus critique : plusieurs formateurs actuellement en poste n'ont reçu qu'une simple sensibilisation à l'APC, souvent informelle, et un grand nombre de ceux qui avaient été formés lors du démarrage de l'expérimentation ont depuis quitté l'établissement. Ce turnover du personnel ensei-

gnant fragilise la continuité pédagogique et entraîne une perte de capital professionnel au sein de l'établissement.

Ces carences sont d'autant plus problématiques que l'APC repose sur une pédagogie de projet, de l'alternance, de la modularisation et de l'évaluation formative, autant d'éléments qui demandent une compréhension fine et une maîtrise technique spécifique. L'enquête fait ressortir que de nombreux enseignants continuent d'appliquer des pratiques d'enseignement frontal, héritées du modèle transmissif, faute de formation adéquate pour s'approprier les outils de l'APC. « *On a fait beaucoup de séminaires, mais on n'est jamais rentré en classe* », rapporte un formateur, soulignant le décalage entre les discours institutionnels et la réalité de terrain. En l'absence de formations pratiques contextualisées, les enseignants se retrouvent seuls face à une réforme complexe, qu'ils doivent mettre en œuvre sans accompagnement opérationnel.

La nature même des formations pose problème. Dans les deux établissements, les enseignants interrogés regrettent le caractère trop théorique et peu interactif des sessions auxquelles ils ont participé. Aucune formation d'envergure n'a permis, par exemple, de simuler des séquences APC, de créer collectivement des grilles d'évaluation par compétence, ou d'observer des classes modèles. La plupart des formateurs affirment avoir reçu des présentations descendantes, souvent limitées à la lecture de documents ou à la transmission de consignes générales. Ce mode de formation ne permet ni l'appropriation progressive des outils pédagogiques, ni le développement d'une communauté professionnelle autour de la réforme. Il en résulte un sentiment d'incompréhension, voire de frustration, chez les enseignants, qui déclarent ne pas toujours savoir ce que l'on attend exactement d'eux.

L'autre point saillant de l'enquête concerne l'absence de formation continue structurée, perçue comme une lacune majeure. Plusieurs enseignants indiquent qu'aucun suivi n'a été organisé après les premières sessions de sensibilisation. Or, dans une réforme pédagogique de cette ampleur, la formation ne peut se résumer à une initiation ponctuelle : elle doit être pensée comme un processus long, itératif, soutenu par des retours d'expérience, des évaluations formatives et des dispositifs d'accompagnement régulier (Paquay et al., 2001). Sans cela, l'appropriation de l'APC reste partielle, déséquilibrée et souvent inégale d'un enseignant à l'autre. À Odienné, certains enseignants affirment improviser en s'appuyant sur leurs expériences passées ou sur des documents partagés de manière informelle, souvent inadaptés ou incomplets.

Un autre facteur d'inquiétude souligné dans les deux établissements est l'absence de référentiels à jour. Dans plusieurs cas, les enseignants déclarent ne pas avoir reçu les documents officiels de la réforme, ou disposer de versions incomplètes, mal contextualisées ou non harmonisées avec les besoins du terrain. « *On nous demande de faire de l'APC mais on n'a pas les référentiels* », dit l'un d'eux. Cette absence de supports normés rend la mise en œuvre très aléatoire et renforce le sentiment d'improvisation, voire d'abandon. Elle montre aussi que la formation des enseignants ne peut être découplée d'une logistique documentaire et institutionnelle solide : des outils, des temps de préparation, et des espaces d'échange doivent être prévus pour soutenir cette mutation professionnelle.

Au-delà des contenus de formation, c'est aussi le dispositif institutionnel de professionnalisation qui est en cause. Le modèle APC, tel qu'implémenté, ne semble pas s'inscrire dans une stratégie nationale claire de développement professionnel des enseignants de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP). Le manque de coordination entre le

Ministère de l'Enseignement Technique de la Formation Professionnelle et de l'apprentissage (METFPA), l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), les inspections pédagogiques et les établissements affaiblit la cohérence de l'action publique. La réforme semble être perçue comme une injonction descendante, sans articulation avec les besoins exprimés par les acteurs de terrain. Cette dissociation entre le prescrit et le vécu bloque la dynamique d'appropriation : au lieu de générer de l'adhésion, la réforme crée de la distance, voire de la défiance. La formation devient alors une variable d'ajustement, plutôt qu'un levier stratégique de transformation.

Dans ce contexte, les enseignants développent des stratégies individuelles d'adaptation, parfois pertinentes, mais souvent isolées. Certains s'appuient sur leurs collègues, d'autres s'organisent en groupes de partage de ressources via des canaux numériques (WhatsApp, Google Drive), mais sans cadre formel de mutualisation. Ces pratiques révèlent une volonté réelle d'innovation, mais aussi une absence de structuration institutionnelle pour accompagner ces efforts. L'État laisse ici les établissements et les enseignants inventer localement des solutions, sans reconnaissance ni soutien. Cela entretient une dynamique de précarité professionnelle qui affaiblit la réforme et creuse les inégalités entre les établissements disposant de réseaux et ceux qui en sont dépourvus.

Face à ces constats, plusieurs enseignants formulent des propositions concrètes notamment la création de cellules pédagogiques internes, la mise en place de formations modulaires étalées dans le temps, des visites d'observation croisée entre établissements, ou encore l'implication plus forte des entreprises dans la formation pédagogique des enseignants. Ces suggestions montrent qu'il existe un potentiel d'amélioration

significatif, à condition que la formation soit reconnue comme un investissement structurant et non comme un supplément. La réforme de l'APC pourrait ainsi devenir un vecteur de professionnalisation, à condition d'en faire un projet partagé, accompagné, et valorisé.

En somme, la formation des enseignants à l'APC, dans sa configuration actuelle, apparaît inachevée, inégale et insuffisamment pilotée. Loin d'être un simple problème technique, cette situation met en péril les fondements mêmes de la réforme. Elle montre que la qualité de l'enseignement ne repose pas uniquement sur les référentiels ou les équipements, mais d'abord sur les hommes et les femmes chargés de transmettre les compétences. Sans un effort massif de formation continue, une stratégie nationale de professionnalisation, et un appui régulier aux enseignants, l'APC risque de devenir une réforme formelle, appliquée à minima ou déformée dans ses principes. C'est donc à travers la valorisation du métier d'enseignant et l'accompagnement durable des pratiques que se joue l'avenir de cette réforme éducative.

#### **4. Discussion : l'APC ne prend sens qu'à l'épreuve des contextes, des ressources et des acteurs**

Les constats issus de cette étude confirment que la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) repose moins sur l'adhésion formelle aux principes de la réforme que sur la capacité des établissements à articuler le prescrit institutionnel avec leurs ressources locales. Ce que les terrains de Yopougon et d'Odienné donnent à voir, c'est une réforme dont l'application dépend fortement de l'environnement matériel, humain et organisationnel dans lequel elle s'insère. Comme l'ont souligné Berman et McLaughlin (1977), toute réforme éducative est le produit d'une négociation entre des normes centrales et des contextes d'application. Dans le cas ivoirien, on

observe une implémentation contrastée : relativement structurée à Yopougon, largement contrainte à Odienné. Cela invite à nuancer l'idée d'une APC homogène et à interroger ce que cette hétérogénéité produit en termes d'accès à une formation de qualité.

L'étude révèle également que les enseignants ne rejettent pas la réforme en elle-même, mais qu'ils peinent à la mettre en œuvre dans des conditions qu'ils n'ont ni choisies, ni accompagnées. Ce phénomène n'est pas nouveau. Derouet & Dutercq (1997) le décrit bien lorsqu'il souligne que les réformes descendantes, si elles ne s'ancrent pas dans les pratiques professionnelles, génèrent incompréhension, voire résistance passive. Ici, le problème n'est pas de l'ordre du refus, mais plutôt de l'absence de cadre pour faire vivre la réforme : des formations peu approfondies, des documents techniques parfois absents, et un accompagnement pédagogique insuffisant. Dans une commune comme Odienné, où les ressources sont limitées, la réforme prend la forme d'une injonction sans levier. À l'inverse, l'exemple de Yopougon montre que lorsqu'un minimum de pilotage local existe, une appropriation – même partielle – devient envisageable. Cela renforce l'idée, défendue par Paquay et al. (2001), que le changement passe d'abord par la structuration de collectifs professionnels autour d'un projet partagé.

Ce décalage entre intentions et conditions est renforcé par la nature même de l'APC. Les travaux de Boutin (1999) et Tardif (2006) insistent sur l'exigence matérielle et pédagogique de ce modèle : il suppose des équipements spécialisés, un accès à des ateliers modernes, des référentiels construits avec les entreprises, et une pédagogie active qui se déploie sur la base de cas réels. En l'absence de tout cela, on assiste à une forme de ritualisation du discours sans transformation des pratiques. À Odienné, les enseignants en sont réduits à faire de la théorie,

faute de matériel, et les élèves s'interrogent sur le sens de leur formation. Cette situation fait écho à ce que Edang Nnang (2013) appelait « l'APC importée » : un modèle conçu dans d'autres contextes, mais transplanté sans adaptation suffisante aux réalités locales. Pourtant, la réforme est encore jeune, et des investissements récents – comme l'annonce de sept nouveaux établissements équipés de matériel de dernière génération dès janvier 2025 (CICG, 2024) – montrent que le gouvernement semble prendre la mesure de cet enjeu structurel.

Sur la question de la formation des formateurs, le contraste entre le discours institutionnel et la réalité est particulièrement saisissant. L'OIF (2009) et Gewer (2021) insistent sur l'importance de dispositifs de formation continue, contextualisés, adossés à l'observation de pratiques et à la co-construction pédagogique. Pourtant, les données de terrain montrent que les formations organisées jusqu'ici sont restées ponctuelles, descendantes et peu interactives. Les enseignants, livrés à eux-mêmes, bricolent tant bien que mal avec des documents incomplets, souvent sans cadre de référence clair. Cela produit une réforme qui, sur le papier, promeut la professionnalisation, mais qui dans les faits fragilise les enseignants en les exposant à des attentes qu'ils n'ont pas les moyens de satisfaire. La formation devient alors une variable négligée, alors qu'elle devrait être un point d'appui structurant.

L'un des apports majeurs de cette étude est d'avoir interrogé la réforme à partir de la notion d'équité territoriale. Cette approche, encore peu explorée dans les travaux sur l'APC, montre que l'universalité du modèle ne garantit pas l'égalité des effets. Miletto (2018) l'avait déjà montré à propos des politiques éducatives françaises : les dispositifs les plus ambitieux peuvent creuser les inégalités s'ils ne tiennent pas compte des disparités de départ. À Odienné, les conditions d'enseignement ne permettent pas aux élèves de vivre la même expérience pédago-

gique qu'à Yopougon. Dès lors, l'APC, censée rendre les élèves autonomes, compétents et employables, devient paradoxalement un facteur de différenciation. Cela renforce la nécessité d'un pilotage différencié, c'est-à-dire d'un appui spécifique aux territoires les plus défavorisés, à la fois en matière de ressources, d'ingénierie pédagogique, et de coopération avec les acteurs économiques.

Enfin, cette étude montre l'intérêt de sortir des approches purement normatives ou statistiques pour saisir la dynamique réelle d'une réforme. En mobilisant une méthodologie qualitative comparative, elle rejoint les travaux de Bowe et Ball (2017) sur les politiques éducatives comme pratiques situées. Elle permet de redonner leur place aux acteurs de terrain - enseignants, élèves, encadreurs - et de voir comment la réforme est effectivement traduite, ajustée, parfois détournée. En cela, cette recherche ne se contente pas d'illustrer des connaissances existantes : elle les recontextualise dans un espace ivoirien spécifique, à un moment où de nouveaux établissements voient le jour, où des investissements sont annoncés, mais où les logiques professionnelles et les contraintes locales restent les vraies clés de compréhension des politiques éducatives.

## Conclusion

L'analyse de la phase pilote de l'implantation de l'Approche par les Compétences (APC) dans l'enseignement technique et la formation professionnelle en Côte d'Ivoire révèle un écart significatif entre les ambitions affichées et les conditions réelles de mise en œuvre. En croisant deux établissements pilotes aux contextes contrastés - le Lycée Professionnel Sectoriel de

Yopougon et le Lycée Professionnel Technique d'Odienné – cette étude montre que la réforme se déploie de manière inégale, tant sur le plan des ressources disponibles que des pratiques pédagogiques. Elle met en lumière des tensions entre l'univers normatif de la réforme et la matérialité des conditions éducatives. Ce constat rejoint les travaux de Berman et McLaughlin (1977), pour qui toute réforme doit être analysée comme un processus d'appropriation situé, dépendant fortement des dynamiques locales. À ce titre, la réussite de l'APC ne peut être envisagée sans une lecture fine des contextes territoriaux et des marges de manœuvre des acteurs éducatifs.

Les résultats soulignent en particulier trois fragilités structurelles : l'inégalité d'accès aux équipements et aux ressources pédagogiques, la faiblesse des mécanismes de gestion et de pilotage des établissements, et l'insuffisance de la formation des enseignants. Ces trois dimensions, étroitement imbriquées, conditionnent fortement la mise en œuvre effective de l'APC. Comme l'ont montré Boutin (1999) et Tardif (2006), ce modèle repose sur une pédagogie active, exigeante en matériel et en ingénierie didactique. Or, dans des environnements sous-dotés, comme à Odienné, cette ambition se heurte à la réalité du terrain. La réforme devient alors une norme formelle, parfois réduite à un discours institutionnel, sans prise réelle sur les pratiques. Cela soulève une question essentielle pour les décideurs publics : peut-on réformer sans investir durablement dans les conditions d'exercice des enseignants et dans les outils de pilotage pédagogique ?

Au-delà de ses apports académiques, cette étude offre des enseignements concrets pour les politiques publiques. Elle invite à penser la réforme non pas comme un modèle uniforme à déployer, mais comme un dispositif à adapter, en fonction des réalités socio-territoriales. Elle rejoint en cela les analyses de Miletto (2018), qui montrent que les politiques éducatives ont

souvent des effets différenciés, selon les territoires dans lesquels elles s'inscrivent. La récente annonce par le Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage (METFPA) de l'ouverture de sept nouveaux établissements à partir de janvier 2025 (CICG, 2024) est un signal encourageant. Elle montre que l'État ivoirien prend conscience de l'importance de l'investissement structurel pour faire vivre sa réforme. Toutefois, ces efforts devront s'accompagner d'une attention particulière portée à la gouvernance des établissements, à la formation continue des enseignants, et à la coordination avec les acteurs économiques, sans quoi le risque d'un modèle à deux vitesses persistera.

En outre, les résultats de cette étude confirment l'hypothèse initiale selon laquelle la mise en œuvre de l'APC en Côte d'Ivoire se traduit par une appropriation différenciée selon les territoires. L'analyse comparée des deux établissements pilotes met en évidence que cette hétérogénéité s'explique par des disparités structurelles profondes : inégalités d'équipement, instabilité des ressources humaines, et faible articulation avec le tissu économique local. Ces facteurs combinés limitent la capacité des établissements situés en zones rurales à répondre aux exigences pédagogiques et organisationnelles de la réforme. Loin d'être anecdotiques, ces écarts traduisent un risque de reproduction, voire d'aggravation, des inégalités éducatives que la réforme prétend pourtant combattre. Dès lors, une mise en œuvre plus équitable de l'APC suppose un pilotage différencié, un soutien renforcé aux territoires les plus fragiles, et une stratégie de formation continue réellement arrimée aux besoins du terrain.

En définitive, cette recherche plaide pour une reformulation pragmatique de l'APC, fondée sur l'écoute des acteurs de terrain, l'ajustement des dispositifs en fonction des contraintes

locales, et l'institutionnalisation de mécanismes de soutien à moyen et long terme. Elle démontre que les réformes éducatives, pour être efficaces, doivent articuler vision politique, investissement matériel, et accompagnement humain. Par son ancrage empirique et son approche comparative, cette étude contribue à une meilleure compréhension des défis de l'APC dans les pays en développement, et ouvre des perspectives pour une mise en œuvre plus équitable et plus réaliste des politiques éducatives. Elle s'inscrit dans une sociologie de l'éducation et de l'action publique attentive aux logiques de traduction, d'appropriation et de différenciation, et constitue une base utile pour repenser la formation professionnelle comme un levier d'insertion durable et de justice sociale.

## Bibliographie

- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting educational change. Volume VII: Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA : RAND Corporation. [172 p.]
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In M. Cifali (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation* (pp. 43–56). Paris : L'Harmattan.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. 2nd ed. London & New York: Routledge. [1ère éd. 1992, 256 p.]
- CICG – Centre d'Information et de Communication Gouvernementale. (2024, 24 septembre). *Enseignement technique et formation professionnelle : 7 nouveaux établissements se-*

- ront mis en service dès janvier 2025 (Ministère). Abidjan : CIGC. [Consulté via communiqué officiel]*
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*. Paris : ESF éditeur. [Collection Pratiques & enjeux pédagogiques, 191 p.]
- Fullan, M. (2016). *Le nouveau sens du changement éducatif* (trad. de l'anglais par L. Paquay). Québec : Presses de l'Université Laval. [Titre original : *The New Meaning of Educational Change*, 4<sup>e</sup> éd.]
- Gewer, A. (2021). *Formal and informal VET in Sub-Saharan Africa: Overview, perspectives and the role of dual VET*. Zurich : Donor Committee for Dual Vocational Education and Training (DC dVET). [Rapport en ligne, 63 p.]
- IIEP-UNESCO / IFEF. (2020). *Panorama de l'implémentation de l'APC en Afrique francophone : États des lieux, enjeux et perspectives*. Dakar : Institut international de planification de l'éducation / Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation. [Consulté sur [ifef.francophonie.org](http://ifef.francophonie.org)]
- Maroy, C., Lessard, C., & Fouquet-Chauprade, B. (2022). *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives : Rapport de synthèse*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) / Cnam. [Rapport de recherche, 108 p.]
- METFPA - Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage. (2016). *Document stratégique de réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle 2016-2025*. Abidjan : METFPA. [Document institutionnel, 76 p.]
- Miletto, V. (2018). *Les inégalités territoriales et l'école : Exposition des enjeux et revue de littérature*. Paris : Conseil national

- d'évaluation du système scolaire (Cnesco). [Rapport d'étude, 64 p.]
- Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin. [Collection U, 287 p.]
- Nnang, E. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement : Étude des enjeux et des pratiques d'implantation au Cameroun, au Bénin et au Sénégal* (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, France). Dijon : Université de Bourgogne. [761 p.]
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2009). *Présentation des guides méthodologiques pour la mise en œuvre de l'APC dans les pays francophones*. Paris : OIF / IEP. [Document en ligne, 48 p.]
- Palé, B. (2018). *La professionnalisation de l'enseignement en Afrique francophone : Entre réformes curriculaires et réalité de terrain*. Dakar : IFEF / UNESCO.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université. [Collection Pédagogies en développement, 288 p.]
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Logiques. [Collection Formation et changement, 189 p.]
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation. [Collection Pédagogie collégiale, 392 p.]
- UNESCO. (2013). *Développement du cadre régional des certifications de la CEDEAO : Analyse régionale*. Dakar : Bureau régional de l'éducation pour l'Afrique (BREDA), UNESCO. [64 p.]