



**CESAG CENTRE AFRICAIN D'ETUDES SUPERIEURES EN GESTION**

**CESAG EXECUTIVE  
EDUCATION  
(CEE)**

**MBA-INGÉNIERIE ET  
GESTION DE LA FORMATION  
(MBA-IGF)**

**16<sup>ème</sup> Promotion  
(2015-2016)**

**Mémoire de fin d'études**

***THEME***

**METHODOLOGIES DE CONSTRUCTION  
ET D'EVALUATION DANS LE DOMAINE  
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE :  
*CAS DE LA METHODE DACUM AU BENIN***

***Présenté par :***

**Edouard YOKOSSI**

***Dirigé par :***

**Jérôme Makin DJEGUI**

*Consultant en Ingénierie de la formation  
et des organisations*

**Octobre 2016**

# DEDICACE

*Je dédie ce travail à  
mon épouse Nadia et  
à mon fils Dorig  
Ladislav, en  
compensation de mes  
nombreuses absences.*

# REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé sans le soutien de nos parents et amis. A chacun, nous adressons nos sincères remerciements.

Que notre **Directeur** de mémoire, le « fofo » **Jérôme M. DJEGUI** et tous nos généreux formateurs du CESAG trouvent ici notre profonde gratitude.

## **LISTE DES TABLEAUX**

	<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
<b>Tableau 1</b>	<i>Les étapes de L'ingénierie de la formation</i>	13
<b>Tableau 2</b>	<i>Les niveaux d'ingénierie</i>	16
<b>Tableau 3</b>	<i>Comparaison entre « formation traditionnelle » et « formation investissement » Inspiré de Robinson, DG : « Reengineering the Training Department to get into the Performance Business »</i>	19
<b>Tableau 4</b>	<i>Référentialisation en formation inspiré de Ardouin : 2010</i>	24
<b>Tableau 5</b>	<i>Limites et intérêt du référentiel de formation.</i>	29
<b>Tableau 6</b>	<i>Comparaison des fondements de l'approche traditionnelle et de l'approche par les compétences (APC)</i>	32
<b>Tableau 7</b>	<i>Les utilisations possibles des niveaux d'analyse DACUM à des fins de formation.</i>	35
<b>Tableau 8</b>	<i>Sources de financement des différentes étapes (en %)</i>	55

## **LISTE DES FIGURES**

	<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
<b>Figure 1</b>	<i>Synthèse de la démarche d'ingénierie</i>	14
<b>Figure 2</b>	<i>Les facteurs déterminants de la compétence</i>	27
<b>Figure 3</b>	<i>Triangulation entre le métier, son environnement et la démarche DACUM.</i>	33
<b>Figure 4</b>	<i>Format graphique d'une charte des compétences</i>	36
<b>Figure 5</b>	<i>L'échelle d'évaluation d'une matrice DACUM</i>	37

## **LISTE DES GRAPHIQUES**

	<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
<b>Graphique 1</b>	<i>Effectif des facilitateurs d'analyse DACUM formés selon leur structure de provenance</i>	50
<b>Graphique 2</b>	<i>Comparaison des effectifs des facilitateurs formés avec ceux ayant exercé</i>	51
<b>Graphique 3</b>	<i>Candidats à la certification</i>	52
<b>Graphique 4</b>	<i>Comparaison des effectifs des facilitateurs formés avec ceux inscrits pour la certification</i>	53
<b>Graphique 5</b>	<i>Chartes élaborées par secteurs</i>	54
<b>Graphique 6</b>	<i>Comparaison des sources de financement des différentes étapes</i>	55

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

<b>ACFP</b>	Association Canadienne de la Formation Professionnelle
<b>AFNOR</b>	Association Française de Normalisation
<b>AIA</b>	Approche par Intégration des Acquis
<b>APC</b>	Approche Par les Compétences
<b>APO</b>	Approche Par les Objectifs
<b>BAA</b>	Bureau d'Appui aux Artisans
<b>CDC</b>	Champs de Compétences
<b>CEE</b>	CESAG EXECUTIVE EDUCATION
<b>CEJEDRAO</b>	Renforcement des Compétences pour l'Emploi des Jeunes et le Développement Rural en Afrique de l'Ouest
<b>CESAG</b>	Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion
<b>CNETFP</b>	Conseil National de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
<b>CQM</b>	Certificat de Qualification au Métier
<b>CQP</b>	Certificat de Qualification Professionnelle
<b>DACUM</b>	Develop A CURriculuM ou Developing A CURriculuM
<b>DDC</b>	Direction de la Coopération suisse au Bénin
<b>ETFP</b>	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
<b>FODEFCA</b>	Fonds de Développement de la Formation Professionnelle Continue et de l'Apprentissage
<b>FPC</b>	Formation Professionnelle Continue
<b>GIZ</b>	Agence Allemande de Développement " Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit"
<b>GRH</b>	Gestion des Ressources Humaines
<b>IGF</b>	Ingénierie et Gestion de la Formation
<b>IGPM</b>	Inspection Générale Pédagogique du Ministère
<b>INIFRCF</b>	Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs
<b>IP</b>	Indicateurs de Performance
<b>MRH</b>	Management des Ressources Humaines
<b>OIF</b>	Organisation Internationale de la Francophonie
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>OP</b>	Organisation Professionnelle
<b>OPA</b>	Organisation Professionnelle d'Artisan
<b>PAFPAA</b>	Programme d'Appui à la Formation Professionnelle Agricole et Artisane
<b>PDDSE</b>	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education du Bénin
<b>PNFPC</b>	Politique Nationale de Formation Professionnelle Continue
<b>PORETFP</b>	Politique et d'Orientation de la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
<b>PPO</b>	Pédagogie par objectifs
<b>RETFP</b>	Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

## **RESUME**

Le terme d'ingénierie, dans le domaine de la formation, est relativement récent et parfois controversé ; c'est un terme générique qui concernerait toute activité intervenant dans la chaîne des projets de formation.

Dans un souci de maximiser l'investissement qu'est la formation, une diversité de pratiques d'ingénierie se constate au Bénin. Mais dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle la méthode DACUM est la plus usitée pour l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation des actions de formation.

L'analyse de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin a permis de constater :

- ✓ La formation d'un nombre considérable de facilitateurs d'analyse DACUM ;
- ✓ La conception des programmes de formation par la méthode DACUM dans une logique d'APC ;
- ✓ L'engouement des Partenaires Techniques et Financiers du sous-secteur de la formation professionnelle pour la méthode DACUM ;
- ✓ Un fort taux de réussite par rapport aux candidats ayant pris part aux examens du Certificat de Qualification Professionnelle après la formation par apprentissage de type dual des apprentis artisans, domaine dans lequel la méthode DACUM est le plus usitée.

A ces succès il faut cependant ajouter des dysfonctionnements qui nécessitent des ajustements. Il s'agit notamment de :

- ✓ Un fort taux de facilitateurs formés mais n'ayant jamais exercé ; peu de facilitateurs inscrits dans la certification ;
- ✓ L'application de l'entrée par les contenus bien que le Bénin ait opté pour la conception des formations selon l'APC ;
- ✓ L'absence d'outils et de guides d'évaluation ;
- ✓ La méconnaissance de la méthode DACUM dans le secteur formel moderne.

A ces dysfonctionnements, seule une volonté politique clairement définie et affichée peut apporter de solutions. Il s'agit aussi de la clarification des rôles afin que l'amateurisme cède la place au professionnalisme.



## **SOMMAIRE**

<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES</b> .....	10
CHAPITRE 1 : L'ingénierie de la formation et ses enjeux.....	11
Section 1 : L'ingénierie de la formation.....	11
Section 2 : La conception : cœur de l'ingénierie de la formation.....	20
CHAPITRE 2 : La méthode DACUM.....	30
Section 1 : Fondements et caractéristiques.....	30
Section 2 : Méthode et technique d'enquête.....	40
<b>DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE</b> .....	45
CHAPITRE 3 : Présentation des résultats .....	46
Section 1 : La pratique d'ingénierie au Bénin.....	46
Section 2 : Résultats qualitatifs.....	55
CHAPITRE 4 : Analyses des résultats et recommandations .....	57
Section 1 : Analyses des données.....	57
Section 2 : Recommandations.....	58
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	60

**INTRODUCTION  
GENERALE**

## **1- Contexte et problématique**

La recherche d'une optimisation de l'investissement (ARDOUIN : 2010) est reconnue comme primordiale par tous les acteurs. Aucune politique de développement d'un secteur de l'économie ne devrait donc mépriser le renforcement des capacités. Car, comme le souligne HONORE (1992) la formation revêt quatre dimensions fondamentales. Elle est perçue successivement comme « *un droit de l'homme* », « *une condition du développement économique et social* », « *une expérience révélatrice de besoins personnels fondamentaux* » et enfin un « *aspect appliqué des sciences humaines* ».

Les divergences surviennent quand il s'agit des démarches, des outils et des contenus : du projet de formation, de la cible, des outils pédagogiques bref, de l'ingénierie.

Le terme « *ingénierie* » est utilisé comme un terme générique qui concernerait toutes activités intervenant dans la chaîne des projets de formation, de management des projets de formation. Ainsi que le constate Ardouin (2010), il existe une *littérature impressionnante et une richesse théorique indiscutable* sur la recherche en formation mais *la déception peut être grande* si l'on s'intéresse à l'ingénierie et à la conception tout particulièrement. Et pourtant, les méthodes et les activités de conception foisonnent de plus en plus.

Conscient de l'importance de la qualité des ressources humaines dans la croissance économique et le développement du pays, et, dans le souci de développer le capital humain, d'accentuer la lutte contre la pauvreté pour un mieux-être et renforcer la politique de l'emploi, le Bénin a entrepris depuis peu la formulation de politiques dans le domaine de la formation professionnelle. Il s'agit, entre autres, de la Politique Nationale de Formation Professionnelle Continue adoptée en décembre 1998, de la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (RETFP) approuvée en 2001.

La Politique Nationale de Formation Professionnelle Continue (PNFPC) vise la formation de l'ensemble de la population active à savoir toutes les formations en cours d'emploi ou liées à un emploi et a pour champ d'application :

- ✓ la formation en cours d'emploi pour les entreprises du secteur moderne ;
- ✓ la formation en alternance des apprentis ;
- ✓ la formation continue dans le secteur informel au niveau des microentreprises et de l'artisanat ;
- ✓ la formation dans le monde rural en particulier le secteur agricole par la prise en compte des besoins du milieu ;

- ✓ la formation pour l'insertion professionnelle des actifs dans le circuit de production ;
- ✓ la formation pour l'amélioration des revenus dans le cadre de la lutte contre la pauvreté ;
- ✓ les études relatives à la formation professionnelle continue (FPC) et à l'apprentissage ;
- ✓ le renforcement des capacités des organes de pilotage et d'étude du marché de travail.

Cette Politique accorde donc une « *priorité à la nécessité de faire rapidement face à de nouvelles situations de concurrence, à la nécessaire évolution de la technologie et aux besoins de réorganisation du travail qu'imposent continuellement une mise à niveau de l'appareil productif et l'amélioration de sa productivité et la recherche de la qualité, non seulement dans le secteur moderne mais aussi et surtout dans le secteur informel (rural et urbain) où les perspectives de développement de l'emploi sont à court et moyens termes les plus probables* » (Document de la PNFPC : 1998 ; p.46).

Mais force est de constater qu'en dépit de l'absence d'une véritable culture de la formation en cours d'emploi, le potentiel de formation continue est de plus en plus fortement sollicité et, le système de formation lui-même connaît une mutation profonde engendrée par la pression de la demande de formation. Cette demande de formation traduit surtout l'inadaptation du dispositif de formation professionnelle existant. Il existe donc une demande de qualification professionnelle. La formation connaît donc un véritable engouement ; en dehors de la population active occupée, ce sont des diplômés sans emploi qui recherchent activement une formation complémentaire pouvant faciliter leur insertion.

Cette pression de la demande de formation a ainsi induit un dynamisme tant quantitatif que qualitatif : de nouvelles structures de formation sont créées ; l'amélioration des prestations des structures existantes est devenue une préoccupation majeure. Cette amélioration est complétée par l'augmentation de l'offre de formation à travers la mise en place de nouvelles modalités pédagogiques de formation: formation modulaire, formation action, formation en alternance, formation à la carte, ...

Mais c'est surtout sur l'adaptation de la réponse formation et de la pédagogie que les mutations se font sentir ; l'idée que l'on se fait de la formation elle-même a évolué. Il s'agit dorénavant de répondre aux besoins du marché de l'emploi. Le stage devient une des stratégies de mise en œuvre du projet de formation. La pratique de « *stage* » cède la place à celle de « *projet de formation* », dès lors, la formation est perçue comme un investissement, les attentes à l'égard de la formation évoluent « *on ne lui demande plus aujourd'hui de seulement combler des manques de compétences individuelles, on exige d'elle qu'elle contribue activement à la réussite des grands projets de*

*changements de l'entreprise. » (DENNERY : 1999 ; p.11). La formation permet aux entreprises d'améliorer leurs résultats, d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés. Elle revêt alors trois niveaux d'objectifs : stratégiques, opérationnels et formation (contribution à développer de nouvelles compétences). Aussi, l'efficacité de la formation réside-t-elle essentiellement dans la manière dont elle aura été conçue.*

*Ainsi pour ARDOUIN (2010), « la conception est au cœur du métier : elle est même un des facteurs déterminants du « succès » (ARDOUIN : 2010 ; p.12). Mieux, « la pratique courante qui consiste à proposer aux entreprises des programmes de formation sans identification des besoins et une analyse préalable a montré ses limites en termes d'adéquation aux besoins et de suivi-évaluation après la formation. En effet, les employeurs, en l'absence d'indicateurs chiffrés de résultats et de moyens n'ont pas pu cerner les effets de la formation sur leur personnel de sorte qu'ils se sont détournés de ce précieux outil de compétitivité et de valorisation des ressources. » (TOSSAVI : 2001 pp.58-59). Dès lors, le choix d'une approche s'avère capital dans la mise en œuvre de la Politique Nationale de Formation Professionnelle Continue (PNFPC) et celle de la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (RETFP), l'Approche Par les Compétences (APC). Dans cette logique, le DACUM (Develop A CURriculum ou Developing A CURriculum) est l'une des méthodes de développement de programmes de formation.*

*Conçue au Canada en 1968 par Robert ADAMS, cette méthode a vu le jour dans un contexte de recherche de qualifications adaptées aux besoins des entreprises et de chômage galopant des diplômés des structures de formation professionnelle. Les facteurs inducteurs de la naissance de cette méthode sont ; entre autres :*

- ✓ l'insatisfaction à l'égard des programmes de formation professionnelle ;*
- ✓ la recherche d'une méthode permettant au monde du travail notamment les entreprises, les affaires, les industries de s'impliquer d'une manière significative dans le développement des programmes de formation professionnelle afin d'avoir des qualifiés conformes à son besoin ;*
- ✓ la recherche d'approches innovantes pour une plus grande pertinence des programmes de formation et un meilleur produit de la formation ; ...*

*Le DACUM permet de répondre aux besoins des entreprises. Son utilisation a été adoptée à partir de 1970 par le monde de l'industrie, de l'administration et de la formation continue. Système complet de développement et de gestion des compétences, il permet d'effectuer une analyse des tâches, de développer les compétences et d'organiser le processus d'apprentissage.*

Il offre donc l'avantage de concevoir des programmes de formation qui permettent à l'apprenant d'accomplir des tâches qui sont observables. Les formations qui en découlent sont flexibles ; elles permettent à l'individu de faire l'apprentissage d'un métier ou d'un emploi / occupation par l'acquisition des connaissances (*savoir*), des habiletés (*savoir-faire*) et des attitudes (*savoir-être*) qui sont requises pour exercer ce métier ou cet emploi / occupation.

C'est par cette méthode que des curricula<sup>1</sup> sont élaborés au Bénin, notamment pour la formation dans le système d'apprentissage de type dual, le perfectionnement des maîtres artisans. Il faut également noter qu'à cet effet, des facilitateurs d'atelier DACUM et un maître-formateur ont été formés. Mais après plus d'une décennie d'utilisation de cette méthode essentiellement dans l'artisanat (elle a toutefois été mise en œuvre pour l'élaboration de chartes de compétences dans le domaine de la santé notamment pour les infirmiers, les sages-femmes et les aides-soignantes, dans le domaine du tourisme pour les serveurs de bar et restaurant mais aussi progressivement dans le secteur informel agricole), elle suscite des questionnements quant à sa mise en œuvre.

Cette méthode telle que mise en œuvre au Bénin dans l'élaboration des référentiels de métiers, de référentiels de compétences et de référentiels de formation, répond-elle à ses normes formalisées ? Pourquoi la méthode ne se développe-t-elle pas encore dans le contexte du secteur moderne comme cela se fait dans d'autres pays ? Quelles sont les difficultés d'application rencontrées ? C'est autour de ces préoccupations que des réflexions sont menées dans le présent travail.

## **2- Justification**

Méthode éprouvée, efficace et peu coûteuse, le DACUM est utilisé au Bénin dans l'élaboration des curricula pour formation professionnelle dans le secteur informel non agricole ; l'artisanat. Avec la mise en œuvre du Programme d'Appui à la Formation Professionnelle Agricole et Artisane (PAFPAA) financé par la Coopération Suisse au Bénin, la méthode est progressivement utilisée dans le secteur agricole. Toutefois, elle semble peu connue des organismes de formation professionnelle ou de gestion des ressources humaines dans le secteur moderne : identification des besoins de formation, appréciation du rendement, définition de normes de compétences, recrutement, planification de carrière, ...

---

<sup>1</sup> Le curriculum est un ensemble organisé de buts, d'objectifs, de contenus présentés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs.

En effet, la formation « *ne saurait être réduite ni à la seule acquisition de connaissance ni à l'application de compétences, c'est-à-dire à la transposition de capacités plus ou moins intégrées à la logique productive.* » (ARDOUIN : 2010 ; p.3) Elle est *une transformation* qui intègre différentes logiques : individuelles, celles de l'organisation, celles de l'apprentissage et celles du travail. De ce point de vue, l'élaboration d'un projet de formation ne se réduirait pas à la définition d'un contenu de stage et d'une pédagogie adaptée, mais elle nécessite de prendre en compte à la fois la demande de l'organisation et son environnement, la formation étant en définitive *une réelle construction personnelle*.

C'est cette logique que reprend le document de la Politique Nationale de Formation Professionnelle Continue (PNFPC) à travers ses principes directeurs qui sont, entre autres :

- ✓ le respect du tripartisme, de la concertation ou du partenariat à tous les niveaux : politique, institutionnel, mise en œuvre des actions de formation et évaluation ;
- ✓ la justification en termes de pertinence par rapport à l'emploi et à l'aspect économique de la demande de formation envisagée et de l'effort d'investissement ;
- ✓ la qualité de la formation associée au principe d'efficacité en termes de coût ;
- ✓ la régulation du dispositif et de l'offre de formation professionnelle continue par la demande et par l'évaluation de l'efficacité des formations réalisées ; ...

Aujourd'hui, c'est un lieu commun que de rappeler la nécessité de construire la formation au regard des situations de travail. Il faut noter que cette réflexion n'a pas émergé spontanément, on la doit à Barbier. En effet, Barbier insiste sur la situation de travail et leur apport à la formation ; trois *logiques dominantes de conception des dispositifs* dont il montre bien qu'elles ont un impact clair sur le « *mode de détermination des objectifs et des modalités de formation, un mode de production-mobilisation-acquisition de savoirs, un mode d'appel aux acteurs pour la mise en œuvre et un type d'implication attendue du public cible.* » (ENLART : 2007, p.24)

Il s'agit donc de concevoir la formation **à partir** des situations de travail, privilégier les formations **dans** les situations de travail, développer la formation **par** la mise en situation de travail. La formation par compétences est une méthode flexible de formation qui a pour but de permettre à des individus de faire l'apprentissage pour exercer un métier ou pour un emploi par l'acquisition des connaissances (le savoir), des habiletés (le savoir-faire) et des attitudes (le savoir-être) qui sont requises pour exercer ce métier ou occuper cet emploi selon les règles de l'art et les normes en vigueur.

Dès lors que le DACUM se fonde sur les praticiens du métier ou de la profession pour concevoir des programmes de formation<sup>2</sup>, qu'elle privilégie les apprentissages dans un environnement de travail et développe la formation par la mise en situation de travail c'est-à-dire un cheminement exprimé en termes de compétences à acquérir, elle est adaptée pour le développement du capital humain notamment au Bénin.

### **3- Objectifs**

L'objectif visé par ce travail se présente en un objectif global décliné en des objectifs spécifiques.

#### **3.1. Objectif global**

Il s'agit dans le cadre de cette étude de procéder à l'analyse de la mise en œuvre de la méthode DACUM (forces et faiblesses opérationnelles) en vue de faire des propositions de réajustement des intrants, du processus et des résultats ainsi que les éventuelles interactions avec des méthodes voisines.

#### **3.2. Objectifs spécifiques**

De façon spécifique, il s'agit de :

- ✓ faire l'état des lieux de la mise en œuvre de la méthode DACUM dans l'élaboration des référentiels métiers, des référentiels compétences et des référentiels de formation à travers les critères de :
  - ✓ **efficacité** : l'utilisation de la méthode DACUM est-elle efficace ; a-t-elle permis d'atteindre les résultats attendus ?
  - ✓ **efficience** : le rapport coût/résultat est-il satisfaisant ?
  - ✓ **impact** : quels changements de pratiques ont été induits par l'utilisation de la méthode DACUM dans l'élaboration des référentiels ?
  - ✓ **pertinence** : l'utilisation de la méthode DACUM est-elle en concordance avec les problèmes à résoudre ?
  - ✓ **effectivité** : Combien de référentiels sont-ils réalisés ?
  - ✓ **attractivité** : quel est le degré d'engouement, d'intérêt des parties prenantes ?

---

<sup>2</sup> Il faut rappeler qu'on ne peut développer un métier ou un emploi / occupation qu'après une identification des besoins. Par ailleurs, ce ne sont pas les praticiens qui conçoivent les programmes. Il y a différentes étapes qui nécessitent la présence d'acteurs de profils différents.



- ✓ quels avantages la méthode DACUM offre-t-elle comparativement à la méthode qui était en cours avant son adoption au Bénin ?

#### **4- Intérêt de l'étude**

L'intérêt pour le sujet de l'étude est double. Sur le plan professionnel, la fonction exercée au sein du Fonds chargé de la régulation du marché de la formation nous amène à nous intéresser aux méthodes d'élaboration des programmes de formation professionnelle ; à l'élaboration des curricula. Sur le plan personnel, notre futur rôle de facilitateur certifié d'atelier DACUM nous amène à réfléchir sur la pratique du DACUM au Bénin.

Sur le plan théorique, il permettra de mieux cerner les enjeux qui se nouent autour de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin et, éventuellement de corriger les écarts qui se constatent.

#### **5- Méthodologie générale**

La méthodologie utilisée dans cette étude est faite prioritairement d'une revue de littérature découlant de l'état de la question. Ainsi, nous nous référerons, autant que faire se peut, aux ouvrages relatifs aux résultats de différentes enquêtes, études, ateliers et séminaires.

La partie empirique de notre travail sera faite d'une collecte de données auprès des acteurs de la mise en œuvre notamment les facilitateurs et les formateurs ainsi que des bénéficiaires des programmes de formation élaborés à partir de la méthode DACUM. Dans une approche systémique, à travers des entretiens semi-directifs, nous nous intéresserons aux intrants, aux processus, aux extrants et éventuellement aux relations du DACUM avec les autres méthodes de conception de référentiels.

#### **6- Limites et délimitation**

Ce travail ne vise pas l'analyse de la méthode DACUM en elle-même ; cet aspect pourra faire l'objet d'une étude ultérieure. Mais il s'agit essentiellement de confronter la pratique du DACUM au Bénin aux principes de la méthode formalisée et de faire des suggestions d'amélioration. Nous ne nous situons donc pas dans le champ des pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre mais bien des processus de représentation de ce que doit être la formation, processus saisi à un moment bien particulier qui est celui de la conception.

Les limites de ce travail sont essentiellement liées à nos limites en la langue anglaise ; la littérature sur le DACUM étant abondante en anglais puis à l'absence de coopération de certains des acteurs, occupés à d'autres choses.

L'analyse de la mise en œuvre de la méthode DACUM (forces et faiblesses opérationnelles) au Bénin se fera en deux parties :

- ✓ La première partie, « fondements théoriques et méthodologiques » sera le cadre de la clarification des concepts essentiels de l'ingénierie, notamment ceux de la conception. Les démarches de collectes de données seront également présentées ;
- ✓ La seconde partie, « partie pratique » présentera les résultats des collectes de données relatives à la pratique du DACUM au Bénin et les propositions de réajustement des intrants, du processus et des résultats ainsi que les éventuelles interactions avec des méthodes voisines.

CESAG - BIBLIOTHEQUE

# **PREMIERE PARTIE**

## **FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES**

### **Introduction**

Dans cette partie, essentiellement théorique, il est question de la clarification des concepts, de l'enjeu de la conception au cœur de l'ingénierie de la formation. Elle découle de l'examen des notes bibliographiques relatives à la question de l'ingénierie de la formation en général et de la démarche de conception en particulier. Aussi, sera-t-il question de présenter la méthodologie de recherche dans le cadre de cette étude.

Elle se subdivise en deux chapitres comprenant chacun deux sections.

# CHAPITRE 1 : L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION ET SES ENJEUX

Ce chapitre de clarification conceptuelle a pour but de présenter les approches de définitions de l'ingénierie, ses enjeux (section 1), sa démarche et les outputs de la conception : les référentiels (section 2).

## Section 1 : L'ingénierie de la formation

### 1.1- Approches de définition

Le terme d'ingénierie dans le domaine de la formation est relativement récent et parfois controversé (Pain : 1985, Collardyn : 1985, Le Boterf : 1985, Viallet : 1986). Il est utilisé comme un terme générique qui concernerait toute activité intervenant dans la chaîne des projets de formation, management des projets de formation.

D'une manière générale, l'ingénierie de la formation est définie comme un ensemble de démarches méthodologiques articulées dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de concevoir et de mettre en œuvre une action de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé en réponse à un besoin et de l'évaluer. Dès lors, l'ingénierie de la formation (distincte de l'ingénierie des dispositifs de formation) comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation. (AFNOR : 1992)

ENLART (2007) propose deux approches pour définir l'ingénierie : d'une part partir des discours des « savants » des théories ensuite à partir des discours pratiques d'autre part :

- ✓ Dans une première approche l'ingénierie de la formation (l'ingénierie des dispositifs de la formation ; la définition des stratégies et des politiques, les questions liées aux infrastructures, etc.) est perçue comme « *conduite de projet* » au « *service de la transformation des individus au travail* », c'est-à-dire la conception des dispositifs au regard des situations de travail. Cette approche se fonde notamment sur l'apport de Barbier concernant la situation de travail et son apport à la formation. (BARBIER : 1985) Il en dégage trois « *logiques dominantes de conception des dispositifs* » dont il montre bien, rappelons-le, qu'elles ont un impact clair sur le « *mode de détermination des objectifs et des modalités de formation, un mode de production-mobilisation-acquisition de savoirs, un mode d'appel aux acteurs pour la mise en œuvre et un type d'implication attendue du public cible* » (BARBIER : 1985, p.58).

- ✓ Ensuite, il s'agit de définir l'ingénierie de la formation en partant des discours pratiques ; fondée sur « *comment faire* ». Elle est perçue dans un contexte, dans une situation organisationnelle, dans un environnement complexe et évolutif comme la conduite de projet au service du développement des compétences ; c'est-à-dire comme « *l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* » (Le Boterf : 1985). L'ingénierie de la formation est alors un corpus de savoirs et de savoir-faire sur lequel il existe un consensus minimum de la communauté professionnelle qui la pratique. Cette approche implique l'élargissement du terme d'ingénierie à une problématique non seulement de gestion des ressources humaines (GRH) mais aussi de management des ressources humaines (MRH) au sein d'organisations capables d'évoluer et d'apprendre par elles-mêmes.

L'ingénierie de la formation est ainsi usitée dans le domaine de la formation comme un concept-outil, c'est-à-dire partant de la pratique vers une conceptualisation, pour être comprise comme « *l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation* ». (Le Boterf : 1999).

L'ingénierie de la formation est aujourd'hui perçue comme une démarche socio-professionnelle où « l'ingénieur-formation » a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels.

Elle répond à quatre (4) étapes ou dimensions étroitement imbriquées qui peuvent être regroupées en deux (2) phases : l'investigation et la mise en œuvre. L'ingénieur de la formation a donc à coordonner et piloter quatre (4) étapes principales en vue de mener une action, un dispositif ou un système de formation de manière optimale.

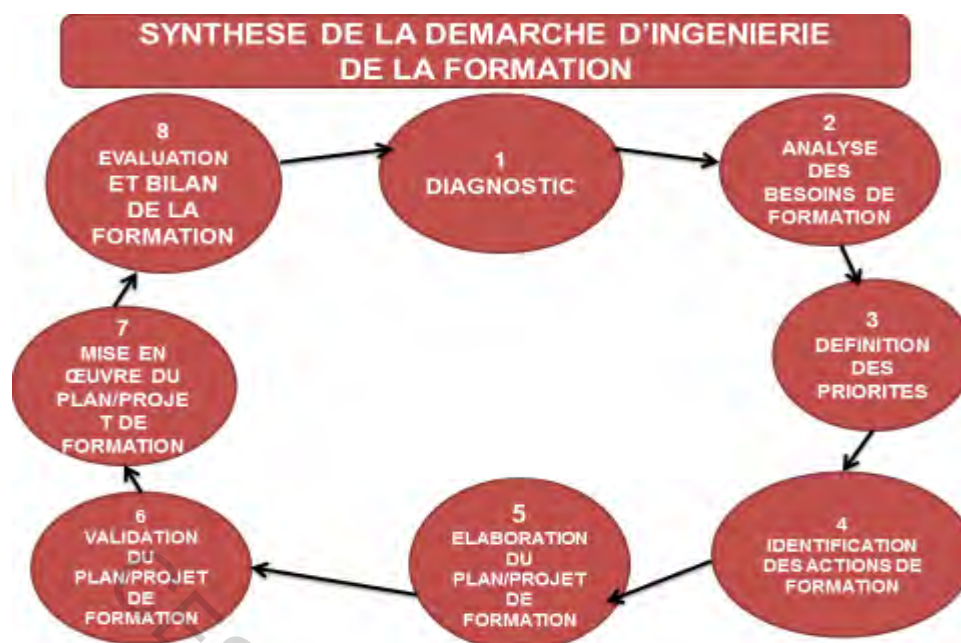
<b>La démarche d'ingénierie</b>	
<b>Phases</b>	<b>Étapes</b>
<i>Investigation</i>	<i>Analyser</i>
	<i>Concevoir</i>
<i>Mise en œuvre</i>	<i>Réaliser</i>
	<i>Évaluer</i>

**Tableau 1** : Les étapes de L'ingénierie de la formation

*Source* : Inspiré de Ardouin : 2010

- ✓ **L'analyse** concerne aussi bien la demande que son contexte car, les besoins de formation n'existent pas en soi ; ils sont constitués par l'écart existant entre un profil professionnel requis, ou souhaité, et un profil réel. Il s'agit de circonscrire l'objet et les moyens d'y répondre. Ainsi, *« on s'attachera donc à comprendre l'organisation, son fonctionnement, les acteurs et leurs enjeux, les objectifs déclinés, voire les objectifs sous-jacents ou cachés. On tâchera aussi de repérer le climat social, le mode de management et le système de gestion des ressources humaines. »* (ARDOUIN : 2010, p.38) Formaliser la demande revient donc à la faire passer d'une expression floue et désordonnée à un objectif opérationnalisable. De cette analyse naîtra un avant-projet précisant l'identification du contexte, les grandes orientations du projet, la présentation des différentes étapes et leur planification, la logique d'organisation, la définition des moyens humains, techniques, matériels et financiers. Le diagnostic préalable renvoie donc directement à la problématique du management du changement par la formation. Il justifiera de la pertinence du projet ; par rapport aux défis proposés.
- ✓ **La conception** permettra d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement ; *« il s'agit pour l'ingénieur de formation d'expérimenter, d'imaginer des dispositifs innovants ou spécifiques, de proposer des réponses adaptées, de formuler les objectifs, d'expérimenter, d'accompagner les décisions, de planifier et coordonner le projet. »* (ARDOUIN : 2010 p.39). Le produit de cette conception c'est un projet d'action (référentiels, cahiers de charges et contractualisation de la formation) comprenant : les objectifs généraux et opérationnels, les acteurs concernés par le projet, l'organisation générale de l'action ou du dispositif, le calendrier et délais de réalisation, les moyens disponibles et nécessaires, les résultats attendus, le dispositif d'évaluation.
- ✓ **La réalisation** correspond à l'animation (mise en œuvre des partenariats, recrutement et mobilisation d'une équipe, coordination, conduite des activités de formation, évaluation en formation, ...), au pilotage par la gestion, le contrôle et la régulation du projet et à la communication (mise en place d'un comité de pilotage ou de suivi).
- ✓ **L'évaluation** de la formation. Elle permet la comparaison, ou la confrontation entre les résultats attendus ou prévus et ceux effectivement atteints, en cours ou en fin de formation.

En tant que démarche systémique, elle part du diagnostic à l'évaluation en passant par la conception et la mise en œuvre tel que résumé par le schéma qui suit :



**Figure 1 :** Synthèse de la démarche d'ingénierie

Source : MBIDA (2015), cours sur la démarche d'ingénierie de la formation, CESAG

Une classification récente proposée par Ardouin distingue trois (3) grands types d'ingénierie :

- ✓ **L'ingénierie des politiques** : c'est le niveau stratégique et décisionnel, celui du maître d'ouvrage qui définit des orientations en matière d'évolution des compétences individuelles et collectives en s'entourant le cas échéant d'experts, consultants ou conseillers pour guider sa réflexion ;
- ✓ **L'ingénierie des systèmes de formation** qui correspond au niveau où le projet de formation est traduit en dispositif et en action. Palier organisationnel, correspondant au maître d'œuvre de la formation, il a pour fonction la réalisation partielle ou totale de l'ouvrage commandé. Il est demandé à l'ingénieur-formation en charge de ce niveau d'en assumer la mise au point, l'architecture d'ensemble, son pilotage et sa régulation, à partir d'un cahier des charges et échéancier ;
- ✓ **L'ingénierie pédagogique** est liée au choix des supports, de contenus, des formateurs, au choix des modes de transmission et d'apprentissage. Niveau opérationnel, il est occupé par les formateurs de centres de formation ou autres prestataires, mais aussi par les accompagnateurs des centres de bilans, de cabinets de reclassement, de centres de validation d'acquis.

Ces trois (3) niveaux peuvent alors se synthétiser en lien avec les types d'ingénierie, les acteurs et les principaux domaines d'intervention :

<b>L'ingénierie de la formation</b>			
<b>Type d'ingénierie</b>	<b>Niveaux</b>	<b>Acteurs</b>	<b>Domaines</b>
<i>Ingénierie des politiques</i>	<i>Stratégique Décisionnel</i>	<b>Maitre d'ouvrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politique générale</li> <li>- Management</li> <li>- Politique sociale et salariale</li> <li>- Gestion du personnel et des emplois</li> <li>- Politique de formation</li> <li>- Politique de communication</li> <li>- Règlementation sociale</li> <li>- Politique qualité</li> </ul>
<i>Ingénierie de la formation</i>	<i>Organisationnel</i>	<i>Maitre d'œuvre</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des emplois et compétence</li> <li>- Analyse des besoins de formation</li> <li>- Montage d'actions, dispositif de formation adapté à la culture de l'entreprise</li> <li>- Planification de la formation</li> <li>- Gestion du plan de formation</li> <li>- Logistique matérielle</li> <li>- Choix de prestataires</li> <li>- Recherche de financements complémentaire et montage de projet en multi fonctionnement</li> <li>- Coordination des projets et formations</li> <li>- Evaluation de la formation</li> </ul>
<i>Ingénierie pédagogique</i>	<i>Opérationnel Apprentissage Pédagogique</i>	<p><b>Fournisseurs Prestataires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisme de formation</li> <li>- Centres de bilans</li> <li>- Cabinet et centres spécialisés</li> <li>- Centres de validations des acquis</li> <li>- Prestataires de services</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification des pré-requis</li> <li>- Recrutement des stagiaires</li> <li>- Evaluation des acquis</li> <li>- Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes</li> <li>- Préparation et utilisation des contenus, supports et matériels</li> <li>- Coordination pédagogique</li> <li>- Recrutement des formateurs et animation de l'équipe pédagogique</li> <li>- Evaluation des acquis</li> <li>- Validation des acquis</li> </ul>

**Tableau 2 : Les niveaux d'ingénierie**

*Source T. Ardouin : 2010*



## **1.2- Enjeux de l'ingénierie de la formation**

L'ingénierie de la formation s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est devenue une préoccupation pour les entreprises, dans la mesure où elle est apparue comme un facteur de développement de leur compétitivité ; d'optimisation d'investissement.

En effet, les entreprises sont aujourd'hui confrontées à sept défis majeurs : les mutations technologiques, l'internationalisation et la mondialisation, les mutations économiques, les évolutions démographiques, les évolutions sociologiques, le dialogue social, les défis réglementaires. Ces défis ont pour conséquences notamment l'inversion du marché, la nécessité de modifier l'attitude des entreprises et organisations dans la gestion du personnel en permettant à celui-ci de disposer de qualification suffisante pour faciliter sa mobilité. A ces conséquences il faut ajouter les exigences de plus en plus grandes des clients ; l'entreprise doit travailler en termes de réactivité pour s'adapter à la demande de son client, et en termes de qualité pour lui assurer le meilleur service possible en vue de sa fidélisation. De même, le manque de capitaux contraint les entreprises à optimiser les ressources dont elles disposent : ressources techniques, ressources financières et aussi ressources humaines, elles ont donc dû s'interroger sur les problèmes posés par la qualification et la compétence de leur personnel.

Dans ce contexte, la politique formation prend toute une dimension dans les quatre domaines complémentaires et imbriqués de la gestion des ressources humaines : la gestion prévisionnelle des effectifs, la gestion prévisionnelle des compétences, la gestion prévisionnelles des emplois et des métiers, la gestion prévisionnelle des carrières. La formation s'impose alors comme un investissement en tant que tel.

En même temps que change l'attitude à l'endroit de la formation, la formation elle-même change de logique. Du point de vue de son efficacité externe, elle doit dorénavant veiller à l'employabilité, à l'insertion dans le marché du travail des formés ; créer les profils en fonction de la demande du marché et l'adaptation permanente des compétences des travailleurs. Ainsi donc c'est le marché qui oriente la définition du contenu de la formation au regard des compétences dont il a besoin. De même la formation doit faire face à une nouvelle exigence, elle doit être efficiente, transférer des compétences avec le minimum de ressources vu la raréfaction de celles-ci. L'ingénierie de la formation doit donc veiller à permettre à la formation de répondre par conséquent à la triple exigence de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence :

- ✓ une formation ou un système de formation sera efficace à partir du moment où il réalise ses objectifs ; c'est-à-dire si les compétences visées sont acquises par les apprenants ; si elles sont mises en œuvre, que ce soit en entreprise, mais aussi dans le cadre de l'insertion professionnelle et si enfin, la mise en œuvre des compétences a un impact, en termes de résultats opérationnels pour l'entreprise, ou en termes de développement personnel au niveau individuel ;
- ✓ une formation ou un système de formation sera efficient s'il minimise les moyens utilisés pour obtenir le résultat recherché ou s'il améliore son résultat avec les mêmes moyens. L'efficacité exprime l'aptitude à atteindre les résultats fixés en utilisant au mieux les ressources disponibles ;
- ✓ la pertinence d'une formation ou d'un système signifie que les objectifs de la formation ou du système sont ceux qui sont nécessaires. Cela concerne non seulement les objectifs en termes de contenus et/ou de compétences, mais aussi en termes de public-cible : une formation est pertinente si ce sont les personnes qui doivent être formées qui le sont.

La finalité d'une démarche d'ingénierie de la formation, quel que soit le domaine, est la recherche d'une optimisation de l'investissement c'est-à-dire qu'une formation conçue et mise en œuvre dans une démarche d'ingénierie devrait se distinguer par le renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité, son soutien à la performance :

<b>Activité du service de formation</b>	<b>Formation «traditionnelle»</b>	<b>Formation vue comme soutien à la performance</b>
Mission	Développer, diffuser, administrer la formation	Identifier les problèmes, proposer des solutions, les concevoir et évaluer
Lien avec objectifs org.	Difficiles à établir Limités	Directement liés, clairement établis
Approche	A la pièce Réactive (réponds aux demandes)	Systemique Proactive Partenariat avec la direction En soutien aux objectifs d'affaires
Rôles des spécialistes	Formateur Concepteur Administrateur	Conseiller en formation et amélioration de la performance Agents de changements
Analyse des besoins	Porte uniquement sur les connaissances et habiletés (alors que la formation ne représente souvent que 10% de la solution)	Intègre tous les facteurs influençant la performance (puisque la majorité des problèmes ont des causes multiples)
Types de formations	Cours magistraux, exposés, conférences	Stratégies d'enseignement, d'apprentissages actifs, variées
Transfert au travail	Laissé aux soins du milieu	Planifié et suivi dans le milieu
Evaluation / Mesures	Satisfaction Apprentissage Nombre de cours, de participants Dépenses de formation	Transfert au travail Impact sur résultats Retour sur investissement

**Tableau 3** : Comparaison entre « formation traditionnelle » et « formation investissement »  
Inspiré de Robinson, DG : « Reengineering the Training Department to get into the Performance Business »

Loin d'être un effet de mode, la démarche d'ingénierie s'est imposée aux Etats africains dans la mise en place de politiques et de systèmes d'éducation et de formation.<sup>3</sup> Il s'agit en effet pour eux d'assurer leur développement par la performance de leurs administrations et la compétitivité de leurs entreprises. Le contexte politique et socio-économique a induit un cadre législatif déterminant. En effet, au lendemain des Indépendances, il s'agissait de concevoir et de mettre en place des systèmes et dispositifs de formation performants et efficaces de formation professionnelle dont les missions étaient de former dans un délai rapide des cadres moyens, des techniciens. De nombreux pays ont inscrit l'éducation et la formation au nombre de leur priorité.

<sup>3</sup> Mais, il convient de le souligner, il a toujours existé une démarche d'ingénierie en formation quelle que soit la méthode utilisée. Ce qui a évolué, ce sont les méthodes qui permettent à cette mise en œuvre d'avoir des résultats de plus en plus en adéquation avec la demande.

Cette volonté politique s'est traduite par l'inscription de l'éducation et de la formation dans les Constitutions comme un droit du citoyen.

L'enjeu de la formation, dans ce contexte, est de développer des compétences nécessaires pour réaliser les objectifs de développement notamment la réduction de l'analphabétisme, de la pauvreté et du chômage. Dans ces pays encore tributaires de nombreuses contraintes structurelles l'enjeu porte également sur la création ou la rénovation de systèmes souples et multiformes de formation pour développer l'employabilité de la population active.

L'ingénierie de la formation doit pouvoir, par conséquent, accompagner le changement ; c'est-à-dire favoriser la mutation des secteurs économiques historiques, promouvoir les secteurs porteurs, accompagner les secteurs émergents et favoriser la structuration des filières. Il s'agit aussi de contribuer à limiter la mobilité géographique tout en facilitant la mobilité professionnelle, à augmenter et ou diversifier les revenus (productivité, gestion), à faciliter l'insertion.

Il s'agit pour l'ingénierie de la formation de permettre de :

- ✓ analyser et anticiper les mutations susceptibles d'intervenir dans l'activité économique ;
- ✓ adapter les parcours aux emplois et l'offre de formation au contexte ;
- ✓ recenser et anticiper les besoins au niveau du bassin d'emploi.

Pour relever ces défis, l'ingénierie de la formation devrait se déployer davantage dans la conception tant de systèmes que de dispositifs ; objet de la section suivante. Il s'agit dans la section 2 de situer la conception dans la démarche d'ingénierie et son importance.

## **Section 2 : La conception : cœur de l'ingénierie de la formation**

### **2.1- La conception**

Selon ENLART, la recherche sur la conception en ingénierie est pauvre, elle est très utilisée mais très peu étudiée. Les pratiques de conception sont présentes à chaque fois qu'une nouvelle formation doit avoir lieu ; la manière dont on conçoit la formation est un analyseur très parlant des attentes organisationnelles vis-à-vis de la formation et de son rôle dans la gestion du changement en particulier. Cette *pauvreté* peut se justifier par le fait certainement qu'elle est principalement constituée de savoirs implicites. (ENLART : 2007) Ce qui ne signifie pas que la conception importe peu en ingénierie ; elle est plutôt au cœur du métier ; elle est même un des facteurs

déterminants du « succès » de tout système ou dispositif de formation. Elle concerne tant les systèmes, les dispositifs que les actions de formation.

Les activités de conception constituent « *cette expertise (...) intimement liée aux capacités d'analyse du contexte et des conditions de faisabilité des formations, mais elle ne se confond pas avec ce qui relève surtout des phases amont de diagnostic et d'étude propres à tout projet.* » (ENLART : 2007, p. 9) Ce que l'on nomme *pratique de conception* recouvre en fait un ensemble de raisonnements qui vont de la compréhension de la demande à la réponse jugée efficace du point de vue du changement attendu.

La conception du dispositif de formation correspond à celui de la conception des actions de formation proprement dites mais également du plan de communication à mettre en place pour impliquer l'ensemble des acteurs dans le processus de formation. Le processus pédagogique quant à lui définit les étapes successives par lesquelles chaque stagiaire concerné par le projet de formation va développer ses compétences et ses motivations et faire évoluer son environnement de travail en fonction du projet d'amélioration souhaitée.

La conception de formation n'est ni une création personnelle unique et non renouvelable, ni une production standard systématisée car ; le concepteur, sait que certaines règles existent et qu'elles doivent être respectées, utilisées à bon escient et enrichies par l'expérience. Il devra tenir compte des niveaux, selon qu'il se situe aux niveaux des politiques (situation globale), des dispositifs et des actions de formation (tirer des lois générales à partir d'un contexte particulier en sachant que ces lois ne sont générales que dans un nombre de configurations finalement assez réduites).

De manière générale, la conception de la formation peut répondre à une double démarche : une démarche descendante (politique générale, traduction des orientations de la direction et de la stratégie de l'entreprise) mais aussi une démarche ascendante (besoins exprimés par le personnel, prise en compte des réalités sociales, techniques et économiques de l'entreprise). Dans cette double démarche, il doit être pris en compte les exigences du marché, le produit et la concurrence (objectif de performance). La technologie (investissement en cours ou à moyen terme), l'organisation (état actuel de la structure, évolution de l'organigramme et évolution des emplois), le management ou « animation hiérarchique », l'état des ressources humaines, la situation sociale en termes de climat et relations sociales, l'environnement réglementaire et sociogéographique ne doivent pas être occultés.

Selon Enlart, trois (03) facteurs sont à prendre en compte essentiellement dans la conception : le contexte, les contenus, les apprenants.

- ✓ **Le contexte** : analyse de la demande, acceptabilité de la formation, enjeux de pouvoir, analyse des systèmes d'acteurs, critères d'efficacité de l'organisation, implication des niveaux de management, ...
- ✓ **Les contenus** : didactique professionnelle, analyse de l'activité, référentiels emploi et compétences, nature des savoirs (intellectuels, techniques, socio-comportementaux, réflexifs) ;
- ✓ **Les apprenants** : volume, niveau, rapport au savoir, style d'apprentissage, homogénéité/hétérogénéité, nature et taille des groupes.

En théorie, on pourrait défendre l'idée que ces trois (3) déterminants soient articulés de manière rigoureuse et équilibrée pour donner du sens à la conception. Une telle approche algorithmique correspondrait à un savoir idéal, très éloignée des pratiques. En fait, l'importance accordée à chaque élément dépend de l'analyse de la situation que fait le concepteur et implique le choix plus ou moins implicite d'un *modèle de conception*. Du degré de prise en compte des éléments découlent six (06) modèles (ENLART, 2007) :

- ✓ le modèle *Changement* : caractérisé par une injonction de changement organisationnel, l'élément déterminant est le *contexte* ;
- ✓ le modèle *Savoir* : caractérisé par des savoirs pointus et complexes, l'élément déterminant relève du *contenu* ;
- ✓ le modèle *Compétences* : caractérisé par l'insistance sur l'acquisition de compétences, l'élément déterminant relève ici aussi du *contenu* ;
- ✓ le modèle *Comportement* : caractérisé par l'insistance sur l'acquisition de comportements a comme élément déterminant l'*apprenant* et le *contenu* ;
- ✓ le modèle *Management* : le thème de la formation est spécifiquement le management et il se caractérise par deux éléments déterminants : le *contexte* et l'*apprenant* ;
- ✓ le modèle *Apprenants* : la situation psychosociale des apprenants et le fait qu'il s'agit de formation « inter » sont des facteurs centraux, l'élément déterminant c'est dans ce cas l'*apprenant*.

On attend donc de la conception qu'elle élabore les outils de mise en œuvre et d'évaluation de la formation pour l'atteinte de ses objectifs. Il s'agit notamment des référentiels de métier et de formation.

## **2.2- Référentiel de métier et référentiel de formation**

Avec le changement de paradigme dans le domaine de la formation, la notion de compétences est devenue un élément essentiel. On est passé de l'Approche Par les Objectifs (APO) ou encore Pédagogie Par Objectifs (PPO) à l'Approche Par les Compétences (APC) ou Approche par Intégration des Acquis (AIA).

La notion de référentiel repose essentiellement sur celle de compétences. Il s'agit des compétences requises pour exercer un métier (référentiel de métier) et de celles à transmettre par le biais de la formation (référentiels de formation) dont l'atteinte des objectifs (par les apprenants) sera évaluée par le référentiel d'évaluation.

Concevoir un référentiel consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. Cette conception se veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement une formulation momentanée de la référentialisation. (FIGARI : 1994). Le référentiel est donc le produit de la « référentialisation » ; c'est une « *liste d'une série d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier.* » (Afnor X50-750 avril 1992 cité par Ardouin : 2010)

Elaborer des référentiels notamment de métier, nécessite donc de s'interroger et d'analyser un ensemble de domaines dont la situation professionnelle, le système de travail, puis l'emploi et son environnement. Il s'agit de repérer, décrire et analyser des missions (service rendu, ce que l'entreprise en attend, contribution spécifique aux objectifs de l'unité), les fonctions (combinaison d'activités ou de tâche), les activités (ce que doit faire la personne qui occupe un emploi, on emploie le terme d'activité pour décrire un emploi type ou un emploi cible) et les tâches (les opérations élémentaires).

L'ingénieur-formation s'appuie sur un important travail qui s'inscrit dans une démarche systémique : conception d'outils d'enquête adaptée aux finalités et au contexte, recueil de données

et de réalisation de terrain, analyse et formalisation de la réalité recueillie et décryptée et enfin confrontation, vérification et validation des différentes étapes et production.

La référentialisation s'inscrit dans un travail qui permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par la transposition du métier en référentiel d'activités ou d'emploi puis en référentiel de compétences pour aboutir au référentiel de formation.

<b>Démarche</b>	<b>Méthodologie</b>	<b>Terrain</b>	<b>Production</b>
Analyse du travail et de l'environnement socio-professionnel	Analyse documentaire Questionnaires socio-professionnels des acteurs Entretiens Observation	Visite d'établissement, de site ou poste de travail Entretiens avec la direction et/ou les hiérarchiques Entretiens et questionnaires des acteurs concernés	Référentiel d'emploi <i>Identification et synthèse des activités et de l'emploi dans son environnement</i> Référentiel de compétences Repérage et déclinaison des différents « savoirs » sollicités dans la relation individu/emploi
Analyse des compétences et du référentiel des compétences	Groupes métier Grille d'auto-positionnement	Réunion de groupes métiers Entretiens	Référentiel de formation <i>Ensemble des objectifs, programmes et contenus de formation permettant une progression pédagogique et une appropriation par l'apprenant</i>
Cycle de formation	Axes prioritaires	Groupe d'acteurs (pilote ou mise en œuvre directe)	Plan de formation <i>Dispositif et programme</i>

**Tableau 4 : Référentialisation en formation inspiré de Ardouin : 2010**

La référentialisation, étape de construction importante et incontournable dans l'élaboration d'un dispositif de formation, aboutit ainsi, dans le domaine socio-éducatif, à l'élaboration de trois référentiels : emploi, compétences, formation.

### ***Le référentiel d'emploi ou de métier***

Il est une information de synthèse sur une activité professionnelle ou sur un métier. Il est obtenu à partir du répertoire des tâches actuelles (description du poste de travail, modalités d'exercice, compétences observées, relations à l'intérieur de l'entreprise et avec l'environnement, ...) et du répertoire des tâches futures (prévision d'évolution des activités et des compétences requises à court ou moyen terme). Il est une photographie des activités du poste, c'est l'outil de



référence pour la création ensuite des outils d'évaluation. Il a vocation à être régulièrement réactualisé en fonction d'évolutions éventuelles (organisationnelles, technologiques, ...). Il se focalise sur des situations ou des postes particuliers et il sera dépendant du contexte de travail.

Le référentiel s'attache donc à saisir la mission, les fonctions, les activités voire les tâches de l'emploi en tenant compte des environnements interne et externe. Il situe donc l'emploi dans son environnement, définit la mission et le contenu et précise les attributions, le statut, la qualification, les voies d'accès et les évolutions possibles. C'est une analyse de la situation professionnelle. Le référentiel emploi permet donc de repérer la finalité, le sens et l'activité de l'emploi.

### ***Le référentiel de compétences***

La notion de compétence est assez familière mais lorsqu'on tente de lui donner une définition précise, elle devient floue pour beaucoup de personnes comme le souligne HILLAU<sup>5</sup> quand il écrit : « *Le paradoxe de la compétence fait qu'on ne peut la saisir concrètement comme une entité isolée. Ceci se traduit par la difficulté pratique qu'éprouvent les formateurs à identifier une compétence sous-jacente à la tâche elle-même pour construire leur programme de formation... En général, la compétence est désignée par la tâche à réaliser* ».

La compétence est définie comme la « mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. » (AFNOR : 1992)

La notion de compétence ne se comprend qu'en situation d'action, en situation professionnelle (Le Boterf : 1997). Elle se définit comme un ensemble stabilisé de savoirs, de conduite-type, de procédure-standardisé, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau (M. de Montmollin : 1994). Elle est à appréhender comme un savoir-agir reconnu dans un environnement et dans le cadre d'une méthodologie définie. Elle ne peut donc être considérée comme un état mais comme un processus qui permet de mettre en synergie des ressources multiples dans une situation professionnelle. Les ressources mobilisées sont diverses : savoir, savoir-faire, savoir-être mais aussi « les démarches intellectuelles » et la « confiance en soi ». Pour CHARLON (CHARLON E. : 1996), la compétence « *est une structure mentale stable et organisée, mobilisable par la personne pour réaliser une famille de tâches, mais*

---

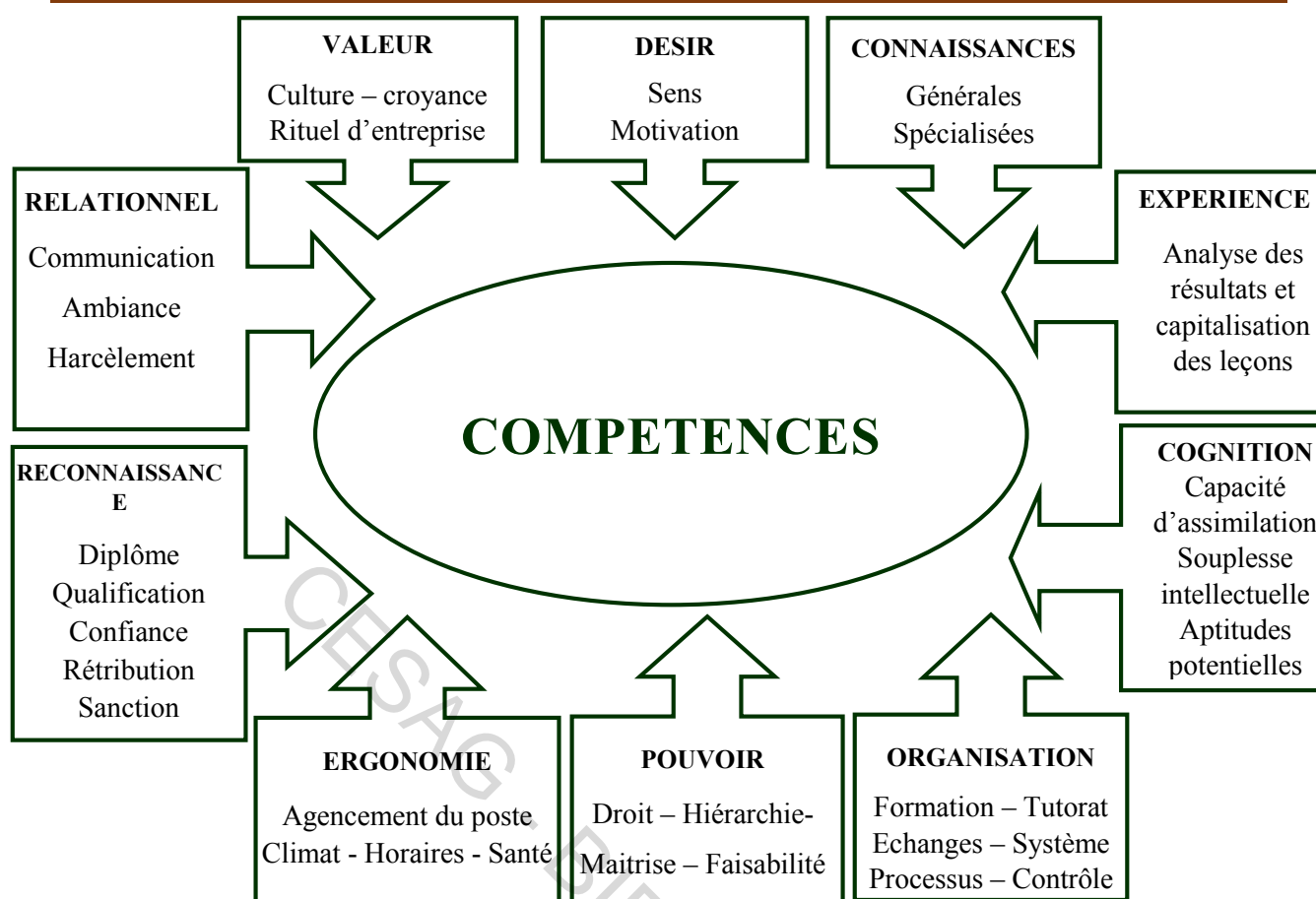
<sup>5</sup> HILLAU ; B. : Compétences et sémiologie de l'action, Paris, CEREQ, Document de travail, N° 30

*pouvant connaître des ratés. Elle se compose d'acquis structurés de l'expérience professionnelle, de savoirs, de conduites types, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre dans un apprentissage nouveau. Elle s'apprécie en situation professionnelle. Elle amène à résoudre des problèmes quasi automatiquement s'ils sont connus. Elle intègre des dimensions individuelles et organisationnelles. »*

Dès lors, cinq (5) composantes se dégagent de la compétence : savoir, savoir-faire, savoir-être mais aussi « les démarches intellectuelles » et la « confiance en soi ». Les compétences n'ont d'existence et de valeur que parce qu'elles sont constatées et font l'objet d'un consensus dans le cadre des relations sociales du contexte.

Il faut retenir que :

- ✓ la compétence permet d'agir, c'est le moteur de la performance ; ce qui caractérise une compétence, « *c'est moins la quantité ou la qualité de savoirs qu'elle recouvre, mais la dynamique de leur mise en œuvre dans un contexte donné.* » (MINET F. : 1996) ;
- ✓ il n'y a pas de compétences dans l'absolu, elle est contextuelle ainsi que le souligne STROOBANTS les compétences « *apparaissent actuellement comme un potentiel, comme des ressources individuelles cachées, susceptibles de se développer par la formation ou de se transférer d'une situation à l'autre.* » « *Elles ne sont donc pas appréhendées directement, mais à travers ce qui est supposé être leur manifestation, un acte, un comportement, une performance.* » ;
- ✓ elle intègre plusieurs composantes : aptitudes, connaissance, trait de la personnalité.



**Figure 2 : Les facteurs déterminants de la compétence**  
*Source : Inspiré de Ardouin : 2010*

Le référentiel de compétences est directement déduit du référentiel d'emploi ou de métier. Interface entre l'individu et l'emploi, le référentiel de compétences est la liste des compétences requises pour un emploi. Il décline l'ensemble des connaissances et attitudes professionnelles mises en œuvre pour occuper un emploi. C'est donc une transcription du premier référentiel en éléments observables et déclinables en lien avec la méthode d'observation et d'analyse utilisée. Il doit être concret (exploitable par tous), homogène (constance au niveau de la formulation des pratiques afin d'éviter de fluctuer entre des énoncés trop généraux et des énoncés plus précis et concrets), s'inscrire dans son environnement.

C'est sur la base de ce référentiel que les écarts entre les compétences requises et les compétences acquises par un salarié donné sont évaluées, et que des décisions de perfectionnement sont prises. Dans ce cas, il est complété par une grille de positionnement permettant de situer le niveau actuel par rapport au niveau requis.

### ***Le référentiel de formation***

Le référentiel de formation décrit les objectifs de formation et les moyens pour les atteindre. Il est élaboré à partir du référentiel de compétences. « *Inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités liées au référentiel de métier. Le référentiel de formation se concrétise par un support comprenant en particulier la liste des objectifs, savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation des activités* » (Ardouin : 2010 p.117). Ensemble structuré de connaissances, de capacités cognitives, de savoir-faire, de modalités pédagogiques et de savoir être nécessaire à acquérir pour occuper l'emploi avec les compétences adéquates, il est indispensable pour repérer et évaluer les acquis à l'entrée, pendant et à l'issue de la formation.

Même s'il est au cœur du projet de formation en raison des intérêts qu'il représente, le référentiel de formation n'est pas exempt de limites comme le résume le tableau ci-après :

<b>Limites</b>	<b>Intérêts</b>
<p align="center"><b><u>Au niveau de la personne</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire difficile, spécialisés, voire hermétique ;</li> <li>- Risque d'enfermement dans le cas d'une utilisation autoritaire ou d'une évaluation non négociée.</li> </ul> <p align="center"><b><u>Au niveau de l'emploi</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lourdeur de la démarche</li> <li>- Lisibilité des référentiels</li> <li>- Complexité de la démarche et de la présentation</li> <li>- Risque d'évaluation autoritaire des compétences</li> <li>- GRH plaquée sans concertation</li> <li>- Référentiels utilisés de manière normative</li> <li>- Existence d'une instance de régulation dans la constitution des référentiels et le suivi</li> <li>- Instance à faire</li> </ul> <p align="center"><b><u>Au niveau de la formation</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Risque de standardisation exhaustive de la formation à l'encontre d'une différentiation pédagogique ou contextuelle</li> <li>- Normalisation excessive des méthodes ;</li> <li>- Centralisation sur les programmes au-delà de la personne</li> </ul>	<p align="center"><b><u>Au niveau des apprenants</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaissance et validation des compétences ;</li> <li>- Evaluation formative intéressante et progressive favorisant la régulation ;</li> <li>- Evaluation sommative explicitée et négociable ;</li> <li>- Prise en compte par les apprenants (individus, salariés) des objectifs de formation et d'emploi et visualisation de la progression ;</li> <li>- Engagement personnel et participation des apprenants.</li> </ul> <p align="center"><b><u>Au niveau de la formation et de l'équipe pédagogique</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Précision dans les objectifs pédagogiques et les méthodes choisies ;</li> <li>- Démarche pédagogique d'appropriation ;</li> <li>- Support pédagogique ;</li> <li>- Echanges pédagogiques ;</li> <li>- Connaissance de l'environnement interne et externe.</li> </ul> <p align="center"><b><u>Au niveau de l'institution</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Création d'un lexique ou d'une terminologie professionnelle ;</li> <li>- Stabilité du référentiel pour une reconnaissance officielle de la formation ;</li> <li>- Evaluation des dispositifs et des situations.</li> </ul>

**Tableau 5 : Limites et intérêt du référentiel de formation.**

*Source : Inspiré de Ardouin : 2010*

Il existe différentes méthodes pour l'élaboration de référentiels de compétences. Celle qui retient notre attention dans le cadre de cette étude est le DACUM ; elle fera l'objet du chapitre suivant.

## **CHAPITRE 2 : LA MÉTHODE DACUM**

La littérature sur l'approche DACUM est peu abondante en langue française. L'essentiel des ouvrages et documents la concernant (à notre portée) est issu de l'Association Canadienne de la Formation Professionnelle (ACFP) et des divers manuels de formation sur la méthode.

Le mot DACUM est un acronyme issu de l'expression en anglais Developing A CURriculum qui signifie « *développer un curriculum* ».

DACUM est un système complet de développement et de gestion des compétences.

Elle se fonde sur la définition et la description par des experts praticiens de toutes les tâches et activités liées à l'exercice d'un métier pour l'élaboration de curriculum.

Ce chapitre présente la méthode DACUM, ses fondements théoriques (section 1) et les outils et démarches de collectes de données (section 2) de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin.

### **Section 1 : Fondements et caractéristiques**

#### **1.1- Principes généraux**

La méthode a pour fondement la conception des formations par l'approche par compétence (APC). Celle-ci consiste essentiellement « **à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou d'une profession et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études** ». On parle généralement d'approche par compétences par opposition à l'approche traditionnelle qui conduit à la conception d'un programme d'études.

Une présentation visuelle inédite de cheminements complets d'apprentissage sur une seule page conçue par le Women's Job Corps Training Center à Clinton, Iowa a inspiré Howard CLEMENT alors à la recherche d'approches novatrices en matière de développement de programme de formation alors qu'il était chargé de la création de Centres de formation à travers le Canada. C'est à lui que l'on doit l'acronyme DACUM.

Toutefois, l'on doit la conception de l'approche à Robert ADAMS entre 1968 et 1972. Il la décrit comme « *une matrice de compétences tenant sur une page qui peut servir à la fois de plan d'études et d'instrument d'évaluation pour des programmes de formation professionnelle* ». Selon lui, « *DACUM est plus qu'un inventaire ou qu'un recueil de compétences : c'est une méthode pour identifier des cheminements, pour développer des programmes de formation, pour guider et pour suivre l'évolution des apprenants dans leur processus d'apprentissage* ».

La méthode DACUM peut être « *utilisée pour développer des programmes d'enseignement pour des cursus longs ou courts dans diverses disciplines (entendu au sens de domaines). Le processus DACUM améliore la capacité des apprenants à atteindre des objectifs spécifiques formulés selon des normes déterminées. Le processus fonctionne selon les principes suivants :*

- *les acteurs (employés, employeurs, agriculteurs, etc.) peuvent définir leurs exigences professionnelles de manière plus précise que n'importe qui d'autre.*
- *tout travail peut être efficacement décrit en termes de tâches que les employés performants exécutent à ce poste.*
- *un programme pour une formation spécialisée devrait viser à développer les compétences requises pour exécuter les tâches identifiées*
- *afin d'être exécutées correctement, toutes les tâches exigent un certain savoir, certaines capacités et certaines dispositions intellectuelles de la part des employés.* » (TEMU A. T. B. et KASOLO W. : 1998 cité par DJEGUI : 2005)

Inscrite dans une approche de formation « *par compétences* » (APC)<sup>4</sup> notamment parce qu'elle permet la gestion des apprentissages basées sur l'acquisition des compétences ; la méthode DACUM se fonde sur la situation du marché du travail et une approche pédagogique interactive qui place l'apprenant au centre du processus de formation. Elle préconise que les apprentissages se fassent dans un environnement de travail réel ou simulé tout en responsabilisant l'apprenant ; il prend en charge la gestion de ses apprentissages, son évaluation porte sur l'application plutôt que sur l'acquisition de connaissances. Elle combine les principes de la formation par compétences et la formation individualisée. C'est l'apprenant qui « conduit » ses apprentissages ; il planifie et réalise son programme de formation selon ses motivations. La relation entre l'apprenant et

---

<sup>4</sup> Rappelons que l'APC a pour fondement théorique le socio constructivisme qui, entre autres, place l'apprenant au centre de l'apprentissage

l'instructeur est empreinte de reconnaissance et de valorisation. L'instructeur incite ; conseille et motive ; la gestion des apprentissages représente un champ de responsabilités partagées entre l'apprenant et l'instructeur. Toutefois, du point de vue institutionnel, c'est l'instructeur qui demeure imputable du développement des apprenants et de leur cheminement dans le programme.

Dans ce contexte d'apprentissage par les compétences, la formation met l'accent sur la pratique avec un contenu, l'apprentissage d'un métier ou d'un travail à accomplir en fournissant à l'apprenant la possibilité de mettre en application ses connaissances et ses habiletés dans diverses problématiques ou situations de travail. Il s'agit du renforcement de ses capacités et aptitudes dans un métier en vue de son insertion socio professionnelle contrairement à l'approche traditionnelle de la formation.

Voici ci-après quelques fondements comparés de l'approche traditionnelle et de l'approche par les compétences (APC) :

	<b>Formation traditionnelle</b>	<b>Approche par compétence</b>
1	Tous les étudiants progressent au même rythme.	Les individus apprennent à des rythmes différents.
2	Tous les étudiants apprennent à partir des mêmes ressources didactiques.	Les individus ont besoin d'un encadrement et d'une direction pour faire des apprentissages.
3	Tous les étudiants devraient adhérer au même médium d'apprentissage.	L'intérêt et la motivation varient d'un individu à l'autre.
4	On ne doit communiquer aux étudiants qu'un aperçu général de ce qu'ils ont à apprendre.	L'apprentissage requiert une participation active de l'apprenant.
5	Les étudiants qui ont acquis des connaissances devraient plus ou moins automatiquement convertir ce savoir en savoir-faire.	Pour assurer les meilleurs résultats, le contenu de formation devrait être dispensé en petites quantités et dans un cadre prédéterminé.
6	Tous les étudiants entreprennent leur formation avec le même niveau de compétence.	Un apprentissage réussi génère un apprentissage continu.
7	Il n'est d'accorder une attention particulière aux étudiants qui apprennent moins rapidement ou plus rapidement.	La flexibilité du programme permet des activités alternatives en fonction du style d'apprentissage
8	Connaître 50% de quelque chose est suffisant pour produire un bon rendement au travail.	On reconnaît les acquis.

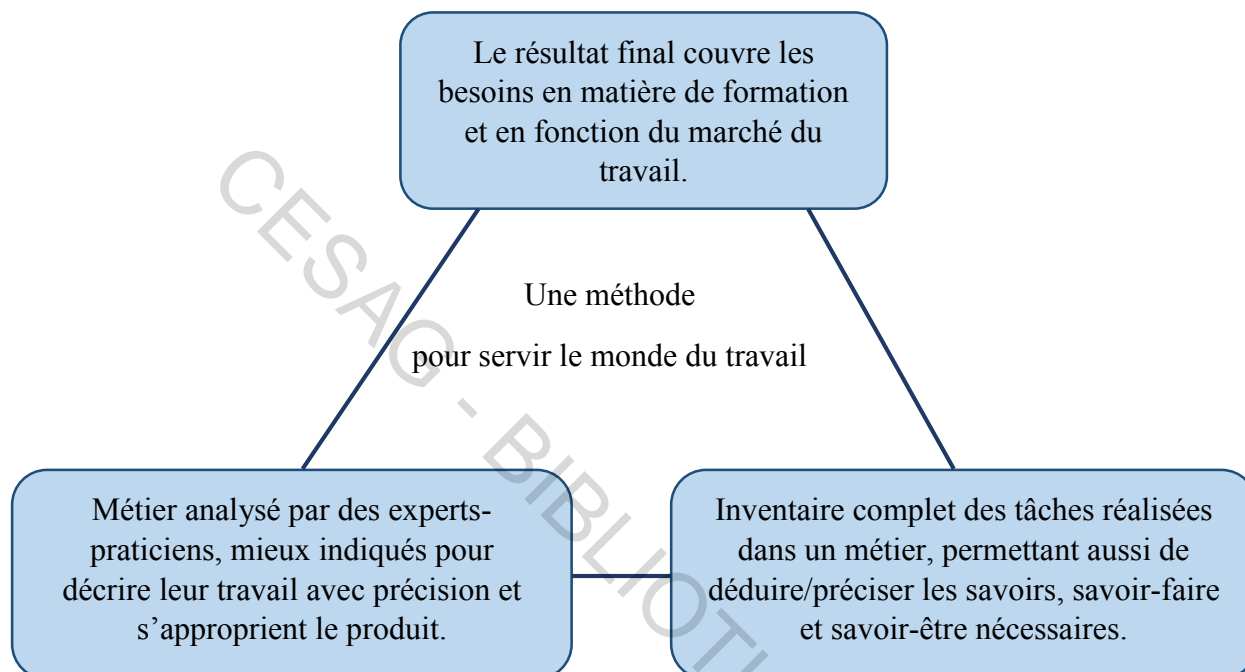


**Tableau 6** : Comparaison des fondements de l'approche traditionnelle et de l'approche par les compétences (APC)

*Source* : Citée par DJEGUI : 2005, dans une présentation.

La méthode DACUM préconise la description du métier par les professionnels lors de deux (2) ateliers d'analyse effectués selon la technique dite du brainstorming.

Cette analyse répond à une triangulation résumée dans la figure ci-après :



**Figure 3** : Triangulation entre le métier, son environnement et la démarche DACUM.

*Source* : MAIGA: 2009

Les professionnels ou experts au nombre de huit (8) à douze (12) sont réunis dans un comité d'analyse sur la base de critères généraux suivants :

- ✓ la représentation des principales classes ou principaux types d'emplois ;
- ✓ la représentation des entreprises (selon le type et selon la taille) où l'on retrouve le domaine à analyser ;
- ✓ un mélange de praticiens et de gestionnaires.

Les membres de ce comité doivent répondre aux critères professionnels suivants :

- ✓ praticien à plein temps dont la réputation est reconnue et l'expérience professionnelle supérieures à dix (10) ans ;
- ✓ capacité de s'exprimer correctement à de décrire les compétences du métier ;
- ✓ reconnaissance par ses pairs pour ses compétences actuelles et pour sa capacité d'anticiper les compétences futures ;
- ✓ capacité à travailler en groupe.

Au moyen de la technique du brainstorming, sont identifiées les compétences ou habiletés qui sont requises pour exercer tel métier ou telle profession.

L'échelle d'évaluation constitue un des traits les plus originaux du modèle DACUM. En tant qu'approche de formation « par compétences », l'évaluation, dans la méthode DACUM, a pour but de déterminer dans quelle mesure ou à quel degré l'apprenant possède telle habileté ou peut exercer telle tâche. Elle peut également servir à recruter ou à analyser des besoins. Cette évaluation repose donc essentiellement sur de l'observation et, à cette fin, on a recours à une échelle d'évaluation qui détermine divers niveaux de compétences.

## **1.2- Charte et profil des compétences**

Les résultats d'une analyse DACUM sont rassemblés dans deux (2) documents :

- ✓ la Charte des compétences, qui identifie les compétences requises pour exercer un métier ou une fonction de travail.
- ✓ le Profil de compétences, qui détaille chaque compétence en termes de tâches ou d'habiletés spécifiques et d'actions-clés.

Ces deux documents peuvent servir à différentes fins comme décrit plus bas. Cette analyse se réalise en six (6) niveaux :

- ✓ le 1<sup>er</sup> niveau : l'objet et la portée de l'analyse, déterminé au préalable. Elle précise ce qui est inclus et exclus de l'analyse ;
- ✓ le 2<sup>ème</sup> niveau : les champs de compétences composés des champs de compétences professionnelles (ou techniques) et les champs de compétences personnelles ;
- ✓ le 3<sup>ème</sup> niveau : les compétences (définies en termes de tâches ou d'habiletés) à l'intérieur de chaque champ

- ✓ le 4<sup>ème</sup> niveau : les sous-tâches ou habiletés spécifiques reliées à une compétence donnée ; ce sont les principales étapes requises pour accomplir / exécuter une tâche. Elles servent également à indiquer les objectifs de performance (objectifs d'apprentissage).
- ✓ le 5<sup>ème</sup> niveau : les actions clés reliées à chaque sous-tâche ou habileté spécifique, série d'opérations ou de gestes clés
- ✓ le 6<sup>ème</sup> niveau permet d'identifier les compétences personnelles les plus essentielles dont il faut faire preuve lorsqu'on accomplit une tâche donnée.

Les trois (3) derniers niveaux sont conçus lorsqu'on développe un module ou un programme de formation, c'est-à-dire le développement des guides d'apprentissage.

L'utilisation d'une analyse DACUM à des fins de formation :

ANALYSE DACUM		FORMATION
<b>L'objet et la portée de l'analyse</b> (1 <sup>er</sup> niveau d'analyse)	... sert à identifier ...	<b>Les destinataires du programme de formation</b>
<b>Les champs de compétences (CDC)</b> (2 <sup>ème</sup> niveau)	... servent à définir ...	<b>Le but et les objectifs généraux du programme</b>
<b>Les compétences spécifiques (tâches)</b> (3 <sup>ème</sup> niveau)	... servent à déterminer ...	<b>Les unités d'apprentissage du programme (les modules)</b>
<b>Les sous-tâches</b> (4 <sup>ème</sup> niveau)	... servent à définir ...	<b>Les objectifs spécifiques d'une unité d'apprentissage (d'un module), formulés en termes de performance attendue</b>
<b>Les principales opérations ou gestes clés</b> (5 <sup>ème</sup> niveau) et <b>Les compétences personnelles jugées les plus essentielles</b> (6 <sup>ème</sup> niveau)	... servent à déterminer ...	<b>Les indicateurs de performance (IP)</b> <i>Chaque IP doit inclure, si possible, des critères d'évaluation de la performance tels le respect des lois, des règlements et des normes de pratique en vigueur.</i> + <i>L'identification, en se référant à la Charte des compétences, des compétences personnelles jugées les plus essentielles dont il faut faire preuve lorsqu'on accomplit une tâche donnée ou les sous-tâches qui s'y rapportent.</i>

**Tableau 7 :** Les utilisations possibles des niveaux d'analyse DACUM à des fins de formation.

*Source : MAIGA (2009) document de formation des facilitateurs DACUM*

Les trois (3) premiers niveaux de l'analyse DACUM se réalisent lors du premier atelier. Cette analyse se matérialise par la charte des compétences.

La charte des compétences issue du premier atelier se présente ainsi qu'il suit :



*Figure 4 : Format graphique d'une charte des compétences*

*Source : MAIGA : 2009*

C'est un document d'une page qui présente sous la forme de matrice, l'inventaire des compétences requises pour exercer un ensemble de responsabilités professionnelles. Elle comporte quatre (4) éléments principaux :

- ✓ les champs ou domaines de compétences qui décrivent les fonctions ou responsabilités majeures dans l'emploi. Fondations de l'analyse, elles sont placées en ordonnées sur la matrice et sont comprises entre sept (7) et dix (10) dont les compétences professionnelles et compétences générales (incluant les habiletés personnelles et de communication) ;

- ✓ les habiletés ou tâches. Disposées en horizontal sur la matrice, elles découlent de chaque champ de compétences et constituent un niveau intermédiaire entre la tâche ou l'habileté et les actions clés associées à l'exécution de cette tâche ou à la mise en pratique de cette habileté ;
- ✓ la portée de l'analyse ;
- ✓ la grille d'évaluation.

L'échelle d'évaluation d'une matrice DACUM (Échelle du Holland College)

4	c	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut diriger d'autres personnes au cours de son travail.
	b	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut faire preuve d'initiative ou d'une <b>capacité d'adaptation</b> face à certaines situations difficiles
	a	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté en manifestant une <b>qualité et une vitesse d'exécution</b> remarquables
3		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut l'exécuter <b>sans aide ni supervision</b>
2		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté mais a besoin <b>périodiquement</b> d'aide ou de supervision
1		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de <b>certaines tâches</b> reliées à cette habileté, mais a besoin d'aide ou de supervision pour maîtriser l'habileté dans son ensemble

*Figure 5 : L'échelle d'évaluation d'une matrice DACUM*

*Source : MAIGA : 2009*

Les matrices DACUM peuvent servir pour la conception et le développement d'un programme de formation, le développement des ressources humaines dans une entreprise, la planification de carrière, la détermination d'un cheminement de formation académique, la formation continue et la certification.

La charte de compétences peut être considérée comme pierre d'assise des programmes d'apprentissage ou de perfectionnement dans un système de formation par compétences. Ainsi, elles peuvent être exploitées dans le domaine de la formation pour :

- ✓ le développement de modules d'apprentissage en lien avec chaque habileté ou tâche ;
- ✓ l'élaboration par les apprenants (ou employés) de leur plan de formation (identification des besoins de formation et détermination des séquences d'apprentissage) ;
- ✓ l'évaluation par les apprenants (ou employés) de leurs acquis ;
- ✓ l'évaluation par les instructeurs de la performance des apprenants (ou employés) ;
- ✓ la certification officielle des compétences acquises ou le niveau d'habileté atteint pour chacune d'elles ;
- ✓ une programmation flexible de manière à tenir compte des divers styles d'apprentissage ;
- ✓ une formation individualisée ou sur mesure ;
- ✓ l'émission d'une garantie du niveau d'habileté atteint pour un ensemble de compétences ;
- ✓ etc.

Pour le développement des ressources humaines dans une entreprise ; la charte peut être utilisée pour :

- ✓ développer des programmes ou des activités « maison » de formation ;
- ✓ négocier ou adapter des programmes conçus par des ressources externes ;
- ✓ évaluer la performance ;
- ✓ planifier les besoins en main d'œuvre (personnel) ;
- ✓ déterminer les besoins de formation ;
- ✓ évaluer les candidats préalablement à l'embauche ;
- ✓ mesurer le développement professionnel ;
- ✓ préparer des descriptions de fonction ou d'emploi ;
- ✓ restructurer l'organisation du travail et affecter les employés à de nouveaux emplois.

Dans le domaine de la planification des carrières, l'individu peut voir d'un coup d'œil les habiletés requises pour chacun des types ou niveaux d'emploi quand les profils d'emploi sont mis en relief sur la matrice. Elle peut constituer une source de référence primordiale pour élaborer des plans individualisés de développement professionnel. Elle peut enfin permettre de spécifier les nouvelles compétences à développer pour changer d'occupation.

La charte peut être utilisée pour attester officiellement des compétences d'un individu. A l'opposé d'un dispositif de certification reposant sur des normes telles que le nombre et le type de cours suivis et le délai de réalisation du programme d'études, la matrice DACUM rend concevable une

certification des individus reposant sur la démonstration qu'ils possèdent les habiletés exigées et ce, au niveau de performance requis.

Il faut souligner que des réflexions sont en cours au CANADA (DJEGUI : 2005) pour étendre l'application de la méthode à l'enseignement général secondaire. Il s'agit de répondre à la question « *qu'est-ce que les étudiants peuvent faire avec ce qu'ils savent ? ou bien encore, quelles compétences auront-ils acquises au terme de leur études ?* » Dans ce contexte, les réponses aux questions ne relèveront que de chaque discipline.

### **- Le référentiel de formation**

Le second atelier permet l'analyse détaillée des compétences et produit les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> niveaux d'analyse. Il permet l'élaboration des guides d'apprentissage à partir de l'analyse détaillée des compétences c'est-à-dire :

- ✓ chaque énoncé de tâches est ventilé en sous-tâches, ce sont les principales étapes requises pour accomplir une tâche ;
- ✓ chaque sous-tâche est subdivisée en une série d'opérations ou de gestes clés ;
- ✓ identifier les compétences personnelles les plus essentielles dont il faut faire preuve lorsqu'on accomplit une tâche donnée ou les sous-tâches qui s'y rapportent.

### ***Avantages du DACUM pour l'analyse des métiers***

Méthode éprouvée, efficace et peu coûteuse, la méthode DACUM permet de réaliser en 2-3 jours ce que d'autres approches réalisent en 5-8 jours. Le recours systématique aux praticiens experts repose sur la conviction que seuls les experts praticiens peuvent décrire leur travail mieux que toute autre personne. Ensuite, une manière efficace d'analyser un métier consiste à inventorier et à analyser les tâches qui sont exécutées par des experts praticiens. Enfin, toutes les tâches, pour être correctement exécutées requièrent un ensemble de connaissances, d'habiletés et ou d'attitudes.

Le processus DACUM permet rapidement d'obtenir une validation du référentiel des activités et de compétences pour le métier ou l'emploi retenu. Il facilite une plus large participation des acteurs au développement du programme d'enseignement. Il donne des opportunités en amont pour la mise en place d'un réseau / une collaboration. Il renforce l'appropriation du programme par les acteurs et leur soutien au programme de formation. Le processus est rapide. Les acteurs ont confiance à tous les niveaux. Les résultats répondent bien aux besoins identifiés. (DJEGUI : 2005)

### ***Limites du DACUM***

Le processus DACUM comporte les inconvénients suivants comme le souligne DJEGUI :

- ✓ Le processus repose fortement sur une bonne animation d'atelier ;
- ✓ Les responsabilités des participants peuvent biaiser le résultat ;
- ✓ Le processus génère une forte attente de la part des acteurs ;
- ✓ La participation des acteurs peut s'avérer coûteuse, en particulier l'atelier ;
- ✓ Il nécessite un engagement de la part de nombreuses personnes.

Pour mieux cerner la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin, des outils de collectes de données ont été conçus. La section suivante (section 2) présente la méthode et les techniques d'enquête.

## **Section 2 : Méthodes et techniques d'enquête**

L'essentiel des données de ce travail découle de la revue de littérature et des entretiens semi-directifs menés pour la collectes de données empiriques notamment les informations et données (les faits, les opinions, les convictions et les motivations). Ainsi, dans le souci de neutralité, recourt a été fait à l'observation et à l'entretien sur la base d'un guide sous forme de questionnaire d'enquête. Cette étape de collecte de données a été précédée par une recherche documentaire.

### **2.1- Recherche documentaire**

Les documents exploités sont les ouvrages, les mémoires, les communications et les publications d'articles universitaires des chercheurs nationaux et internationaux qui ont trait avec la problématique du sujet ; soit ceux qui traitent de l'ingénierie de la formation, de la conception ou de la méthode DACUM. Cette recherche documentaire nous a permis de nous familiariser davantage avec les enjeux qui se nouent autour de la formation professionnelle mais surtout autour des méthodes en ingénierie de la formation. Elle a également permis d'élaborer les grands axes de la collecte de données sur le terrain.

### **2.2- Travaux de terrain**

Avant les travaux de terrain proprement dits, il a été question de faire l'échantillonnage.

#### ***a- Echantillonnage et cibles***



- **Echantillonnage** : La technique d'échantillonnage envisagée, consiste à cibler les acteurs de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin que sont les Partenaires techniques et financiers du sous-secteur de la formation professionnelle au Bénin, les maitres-formateurs DACUM et les facilitateurs des ateliers DACUM mais aussi les bénéficiaires (utilisateurs) des chartes et profils de compétences ;
- **Cibles** : Les personnes suivantes ont été retenues pour être enquêtées pendant la phase de terrain :
  - ✓ les formateurs de facilitateurs DACUM ;
  - ✓ les facilitateurs d'atelier DACUM en activité ou ayant animés des ateliers DACUM ;
  - ✓ les autorités responsables ou acteurs de la mise en œuvre du DACUM au Bénin ;
  - ✓ les partenaires techniques et financiers du sous-secteur de la formation professionnelle notamment les Organisations Non Gouvernementales (ONG) et les Projets : la Direction de la Coopération suisse au Bénin (DDC), les ONG Swisscontact, Helvetas Swiss Intercooperation au Bénin, le Projet CEJEDRAO, ...
  - ✓ les formateurs du secteur de l'artisanat et de la santé, ...

### ***b- Enquête de terrain***

Cette recherche se veut beaucoup plus une recherche à dominance qualitative parce que l'objectif visé est d'identifier les forces et faiblesses opérationnelles de la mise en œuvre du DACUM au Bénin en vue de faire des propositions de réajustement des intrants, du processus et des résultats ainsi que les éventuelles interactions avec des méthodes voisines. A cette étape, certains outils de collecte des données ont été utilisés dans les entretiens semi-directifs.

Les outils de collecte de données sont déterminants pour massifier les informations. C'est pour cette raison qu'ils ont été très simplifiés en vue de collecter autant d'informations nécessaires pour cerner le sujet.

Dans le cadre de la présente recherche, deux (02) techniques de collecte des données sont retenues : l'observation et l'entretien sur la base de questionnaire.

#### ***(i) L'observation***

Dans le cadre de la collecte des informations, recours a été fait à l'observation directe. Basée sur l'observation visuelle, cette technique permet de capter les comportements, les situations ou phénomènes au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un

témoignage (QUIVY & VAN CAMPNHOUT, 2006). Cette technique a été d'une grande utilité étant donné que nous-mêmes sommes acteurs de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin. Mais elle n'a pas été suffisante et les données recueillies pourraient être très subjectives.

### **(ii) L'entretien**

L'entretien aide le sujet à extérioriser sa perception du monde qui l'entoure en présence d'une personne inconnue ou peu connue qui est là pour lui poser des questions, ou l'écouter sans rien dire ou l'inciter par moment à poursuivre son discours. L'entretien revêt des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Des rapports sociaux se jouent dans un entretien. L'entrevue personnelle offre l'avantage du contact personnel avec le répondant, elle permet de faire des observations et la prise de mesures directes ; le taux de réponses est maximisé. Il existe trois formes d'entretien : l'entretien libre, l'entretien semi-structuré et l'entretien fortement structuré (CHIROUZE, 1993). L'entretien se base sur un guide.

Cette option de guide d'entretien qui est un ensemble de directives spécifiées en support à l'entretien, a été faite pour permettre d'avoir autant d'informations sur les données qualitatives afférentes aux faits et relatives aux intrants, processus et extrants du DACUM.

Les thèmes ci-après ont fait l'objet des différents entretiens :

- ✓ la qualité des ressources humaines pour conduire la mise en œuvre du DACUM ;
- ✓ les ressources matérielles et financières ;
- ✓ les changements de pratiques induits par l'utilisation de la méthode DACUM dans l'élaboration des chartes et programmes de formation ;
- ✓ le degré d'engouement, d'intérêt des parties prenantes ;
- ✓ l'atteinte des résultats attendus et ;
- ✓ les améliorations.

### **(iii) Le questionnaire d'enquête**

Le questionnaire d'enquête est un des outils de recherche très usités pour les sciences humaines et sociales. « *Il est l'un des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. C'est une méthode collective, quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques* » (VILATTE, 2007). L'enquête par questionnaire est un outil qui permet

de quantifier et de comparer l'information. Il peut être fait de questions ouvertes, de questions fermées ou de questions semi-ouvertes.

La question ouverte offre l'avantage d'une latitude dans le choix et la formulation des réponses par l'enquêté. Il peut également diversifier ses réponses et émettre des nuances. Toutefois il a présente un inconvénient quant au risque de mauvaise compréhension des questions. L'enquêteur peut l'utiliser quand il ne connaît pas le champ des réponses possibles ou quand ce dernier est vaste. Cependant, il peut être confronté à des difficultés de codage, d'analyse et d'interprétation.

La question fermée offre l'avantage de l'anonymat, de la rapidité et de la facilité dans les réponses de l'enquêté. Elle permet également à l'enquêteur la facilité dans le dépouillement, le décodage et l'analyse. Toutefois, elle peut entraîner la simplification du problème.

Pour finir, les questions semi-ouvertes comportent des réponses proposées et offrent la possibilité d'ajouter des réponses libres. Elles sont ainsi utiles lorsqu'on ne maîtrise qu'une partie du champ des réponses possibles, elles sont plus faciles à manipuler et limitent les non-réponses pour absence d'exhaustivité.

A travers cet outil capital dans notre démarche de collecte de données, il a été possible d'identifier les forces et faiblesses opérationnelles de la mise en œuvre du DACUM au Bénin en vue de faire des propositions de réajustement des intrants, du processus et des résultats ainsi que les éventuelles interactions avec des méthodes voisines.

Cette stratégie de fusionner dans un même questionnaire tous ces trois types de questions, nous a permis d'avoir une idée des différents résultats afin d'en faire une meilleure utilisation. Elle nous a permis également d'apprécier le degré d'application des principes et exigences du DACUM et de voir les défis opérationnels dans cette mise en œuvre au Bénin pour affiner nos analyses après le traitement des données.

### ***c- Traitement des données***

Ainsi pour ce qui est des données quantitatives, nous avons réalisé des corrélations entre différentes variables qui semblent liées pour pouvoir parvenir à certaines déductions ou conclusions. Ce travail s'est fait au moyen des logiciels SPSS, SPAD, STATA, EVIEWS.

Pour ce qui est des données qualitatives issues des différents entretiens individuels, le traitement s'est fait dans un premier temps par une synthèse des points de vue des personnes enquêtées par sous-thème et est enrichi par une analyse des différents points pertinents qui en découlent. Ce

travail a servi d'illustrations dans la partie interprétation des données pour mieux cerner les défis opérationnels dans la mise en œuvre du DACUM au Bénin.

Toutefois, il faut reconnaître que les données recueillies peuvent manquer d'objectivité du fait, entre autres, de l'enquêté :

- ✓ biais d'acquiescement, la tendance de certains enquêtés à répondre « oui » pour ne pas contrarier l'interlocuteur ou « d'accord » pour ne pas avoir à discuter ;
- ✓ le désir d'impressionner souvent par des réponses valorisantes ;
- ✓ la crainte d'être mal jugé ;
- ✓ le désir de se conformer à la norme sociale ;
- ✓ le refus d'être impliqué ; ...

### **Conclusion partielle**

Au terme de cette première partie, il est aisé de constater que l'Ingénierie de la Formation s'impose comme une démarche pour maximiser l'investissement qu'est la formation. La conception qui en est le cœur peut se faire à travers diverses méthodes dont le DACUM. La seconde partie de ce travail permettra de voir comment cette méthode a été mise en œuvre au Bénin pour le développement de programmes de formation.

**DEUXIEME PARTIE**

**PARTIE PRATIQUE**

## **Introduction partielle**

La méthode DACUM tend à s'imposer comme démarche d'ingénierie au Bénin. Mais après une dizaine d'année de mise en œuvre, comment cette méthode est-elle mise en œuvre ? Quelles sont les effets de cette méthode de l'approche par les compétences ? Quelles en sont les écarts avec les prescriptions formalisées ?

La seconde partie de ce travail tente de répondre à ces questions. Elle comprend deux (2) chapitres : le chapitre 3 présente les résultats des enquêtes tandis que le chapitre 4 analyse ses données et fait des recommandations.

## **CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

La collecte de données a concerné la pratique d'ingénierie au Bénin (section 1) et les aspects qualitatifs (section 2). Ces résultats sont présentés dans le chapitre 3. Il s'agit dans la section 1 de présenter l'état des lieux et les référentiels élaborés. La section 2 présente les difficultés rencontrées par les facilitateurs en dépit de l'engouement des acteurs.

### **Section 1 : La pratique d'ingénierie au Bénin**

Le secteur de la formation connaît un engouement certain au Bénin ces dernières années. En témoignent entre autres, la volonté politique matérialisée par la mise en place d'un cadre institutionnel et l'intérêt des PTFs. Cette volonté politique, dans le domaine de la formation professionnelle, concerne plusieurs secteurs et est contenue dans plusieurs documents dont :

- ✓ le Document de Politique et d'Orientation de la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Mars 2001 ;
- ✓ le Plan d'Action de la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, novembre 2001 ;
- ✓ le Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin (PDDSE 2006-2015)
- ✓ la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (SCRP 2011-2015)
- ✓ les Revues des politiques de formation technique et professionnelle au Bénin (2013).

A la nécessité de l'adaptation des filières de formation au marché de l'emploi s'ajoute celle de l'adoption d'une pratique d'ingénierie pour optimiser l'efficacité et la pertinence de la solution

« formation ». La pratique consistant à proposer des programmes de formation sans identification des besoins et analyse préalables a montré ses limites ; il faut mettre en œuvre les démarches et outils de conception et de planification de l'offre de formation.

### **1.1 - Etat des lieux**

Il existe au Bénin une diversité de pratiques de l'ingénierie de la formation. Elles sont souvent relatives aux cadres logiques et aux zones d'interventions des PTfs.

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'axe 4 de son intervention ; « *Développement d'une ingénierie de formation de qualité c'est-à-dire réactive, efficiente et adaptée aux différents besoins du Bénin* », le programme CapEFA de l'UNESCO au Bénin a prévu de recenser et d'analyser entre autres, les pratiques nationales d'ingénierie de la formation dans l'ETFP, et de définir un mécanisme et une démarche méthodologique d'ingénierie pour le Bénin par l'élaboration d'un guide national normatif (concepts, méthodologie, outils, acteurs ; standardisation et adaptabilité) et inclusif (répondant aux différents contextes) d'ingénierie de la formation pour l'ETFP. L'étude menée à cet effet, « *Diagnostic des Pratiques d'Ingénierie de Formation Professionnelle et Technique au Bénin* » a permis de constater la quasi-inexistence de démarches et outils d'ingénierie dans la formation initiale, contrairement à l'apprentissage de type dual et à la formation continue.

En effet, dans la formation par apprentissage de type dual, les phases de l'ingénierie de la formation que sont conception-réalisation-évaluation semblent bien suivies : l'analyse du marché du travail et des besoins de formation précèdent l'élaboration de tout programme, les professionnels et les enseignants sont associés voire impliqués à l'élaboration des programmes de formation par le truchement du dialogue entre leur organisations professionnelles et les acteurs étatiques. Les modèles utilisés sont l'Entrée par les contenus et Approche par Compétence (DACUM et les méthodes française et québécoise), ...

Quant à la formation continue, les activités suivantes de l'ingénierie de la formation sont devenues courantes :

- ✓ *Offres de formation à travers des catalogues ;*
- ✓ *Demandes de formation par les travailleurs centralisées par les structures de gestion des ressources humaines ;*
- ✓ *Sélection et évaluation prédictive des stagiaires ;*

- ✓ *Analyse des besoins de formation ;*
- ✓ *Conception du contenu de la formation ;*
- ✓ *Réalisation des actions de formation ;*
- ✓ *Evaluation en fin de formation.*

Comme le fait remarquer l'étude (CapEFA, Diagnostic des Pratiques d'Ingénierie de Formation Professionnelle et Technique au Bénin) « *l'une des grandes faiblesses de l'Ingénierie de la Formation et des Dispositifs de Formation au Bénin est l'éclectique utilisation de méthodes non consolidées et normées pour le développement de nouveaux curricula et la révision et/ou la rénovation des curricula existants* ».

Le recensement et l'analyse des pratiques nationales et internationales d'ingénierie de formation dans l'ETFP qui ont été réalisés révèlent de nombreux dysfonctionnements :

- ✓ la marginale contribution du monde du travail à la formulation, l'exécution et l'évaluation des politiques de formation ;
- ✓ le caractère plus théorique que pratique des formations dispensées ;
- ✓ l'insuffisance, voire l'inexistence d'informations et d'études efficaces et régulières notamment sur les évolutions des emplois et des qualifications ;
- ✓ l'application de l'entrée par les contenus bien que le Bénin ait opté pour la conception des formations selon l'APC ;
- ✓ les méthodes d'élaboration et de révision des curricula ne sont pas suffisamment éprouvées et régulièrement mises en œuvre.

Ces dysfonctionnements ont pour conséquence entre autres, l'inadéquation des programmes de formation aux réalités de l'économie nationale ; ils ne sont pas orientés vers l'acquisition de compétences employables et entrepreneuriales.

Pour résorber un tant soit peu ces dysfonctionnements, l'Etat béninois a créé en juin 2013 une structure spécialisée en Ingénierie de la Formation ; l'Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs (INIFRCF).

L'Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs a pour mission le développement des programmes d'études et de formation, à l'enseignement secondaire général et à la formation technique et professionnelle, ainsi que le renforcement des



capacités des formateurs en tenant compte des réalités socio-économiques du pays et des besoins du marché du travail. A cet effet, il est chargé de :

- ✓ concevoir, élaborer et réviser les programmes d'études et les modules de formation ;
- ✓ faire certifier les programmes par l'Inspection Générale Pédagogique du Ministère ;
- ✓ renforcer les capacités des formateurs en poste ;
- ✓ mettre en œuvre les recommandations issues des sessions du Conseil National de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ;
- ✓ contribuer à assurer la veille sectorielle et technologique ;
- ✓ contribuer à la production des moyens pédagogiques et didactiques nécessaires à une bonne application des programmes d'étude et de formation ;
- ✓ développer des relations de partenariat avec les organisations professionnelles, les entreprises et les centres de formation publics et privés.

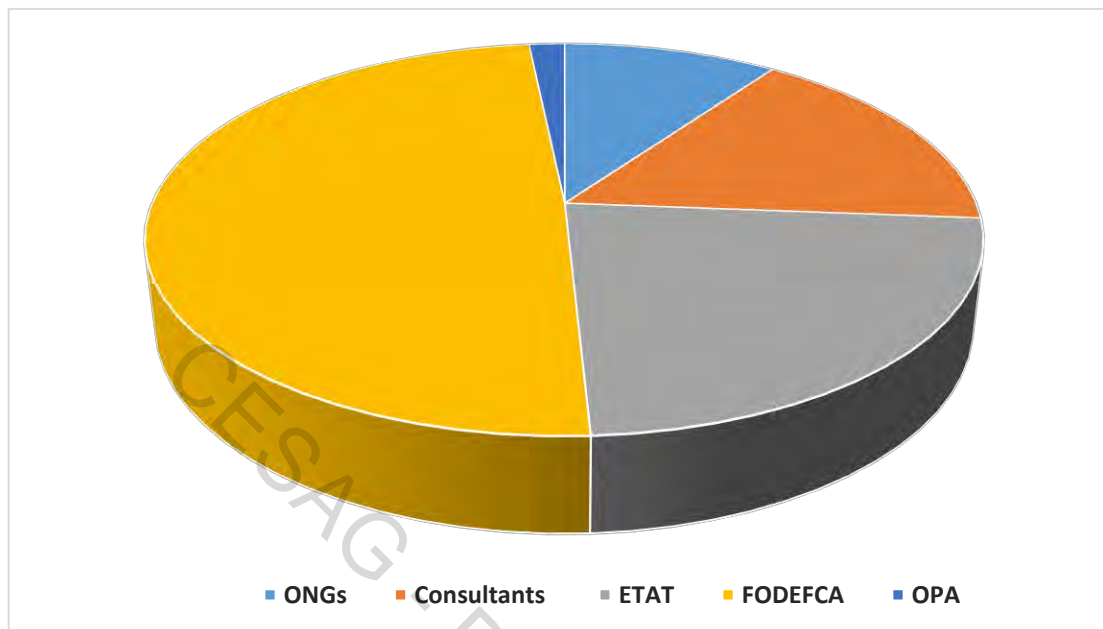
La création de cet institut répond à un besoin de promotion et de développement d'une ingénierie de la formation et des dispositifs de formation de qualité en vue de disposer d'une masse critique de spécialistes comprenant tous les acteurs concernés dans le sous-secteur de l'ETFP. De même, avec la création du Fonds de Développement de la Formation Professionnelle Continue et de l'Apprentissage, le Bénin s'est doté de Conseillers en formation. Ils sont chargés d'accompagner les acteurs du secteur privé formel et informel, les acteurs du monde rural dans l'identification, l'expression des besoins de formation à travers des plans de formation, la mise en œuvre et l'évaluation de ces plans de formation. Il faut également noter l'existence d'ingénieur-formation dans les cabinets privé de consultation et de formation, dans les projets/programmes de développement mis en œuvre par les PTFs et dans certains centres de formation confessionnels.

## **1.2- L'élaboration des programmes de formation par la méthode DACUM**

L'adoption et la vulgarisation de l'utilisation de la méthode DACUM au Bénin est l'œuvre des Partenaires Techniques et Financiers du sous-secteur de la formation professionnelle notamment l'ONG Swisscontact au Bénin. Elle a notamment initié la formation de facilitateurs DACUM en accord avec l'Association Canadienne de la Formation Professionnelle (ACFP) et l'élaboration des programmes de formation.

**Formation des facilitateurs d'analyse DACUM :** De 2002 à aujourd'hui, le Bénin compte cinq (5) promotions de facilitateurs d'analyse DACUM soit soixante et un (61) facilitateurs d'analyse

formés. Ils proviennent notamment du FODEFCA, du Bureau d'Appui aux Artisans (BAA), des Organisations Professionnelles d'Artisans (OPA), de l'ONG Swisscontact mais aussi du ministère en charge de la formation professionnelle.



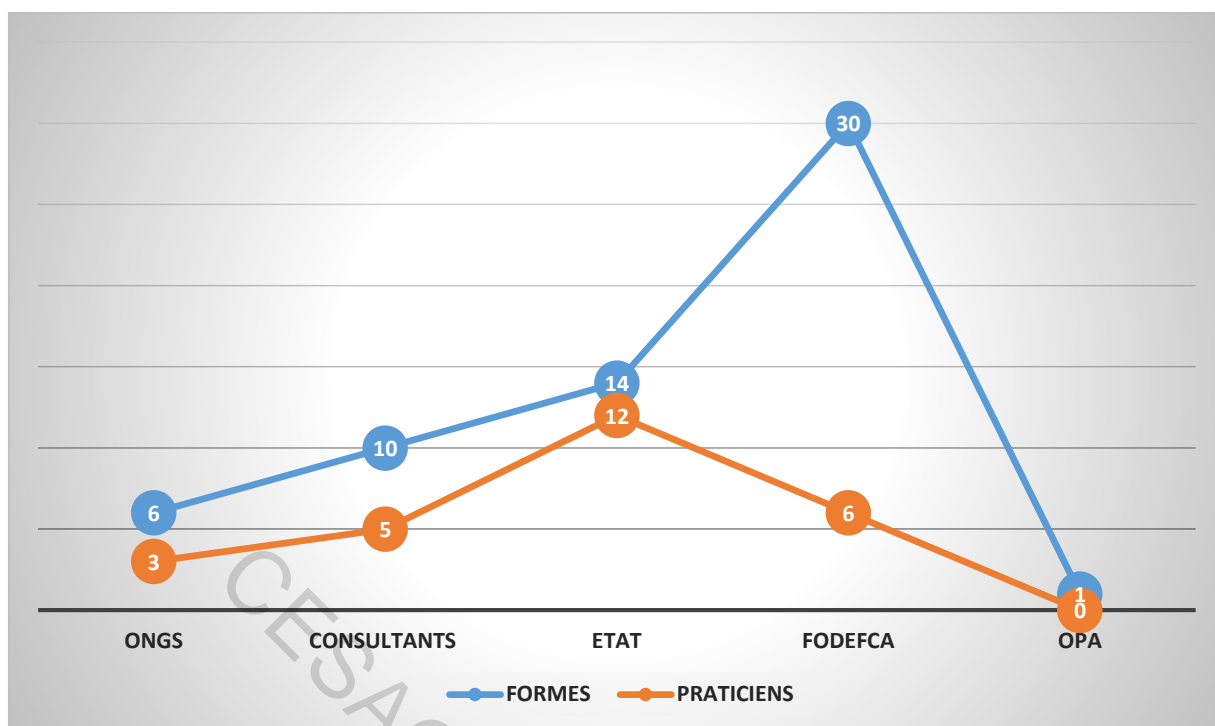
**Graphique 1** : Effectif des facilitateurs d'analyse DACUM formés selon leur structure de provenance

Source : Collecte de données 2016

La formation des facilitateurs d'analyse DACUM vise à doter le pays de ressources humaines capables de conduire le processus d'analyse de métier et d'élaboration de programmes de formation par une ingénierie qui se fonde sur l'APC. Ce processus d'élaboration comprend six (6) étapes :

- ✓ la charte de compétences ;
- ✓ le profil de compétences ;
- ✓ les séquences d'apprentissage ;
- ✓ les fiches ou guides d'apprentissage ;
- ✓ les manuels du formateur et les manuels de l'apprenant ;
- ✓ le guide d'évaluation.

On note que parmi les facilitateurs d'analyse DACUM formés au Bénin, certains n'ont jamais été facilitateurs d'analyse DACUM, rares sont ceux qui ont véritablement animé des ateliers d'analyse DACUM après leur formation comme le schématise le graphique suivant :



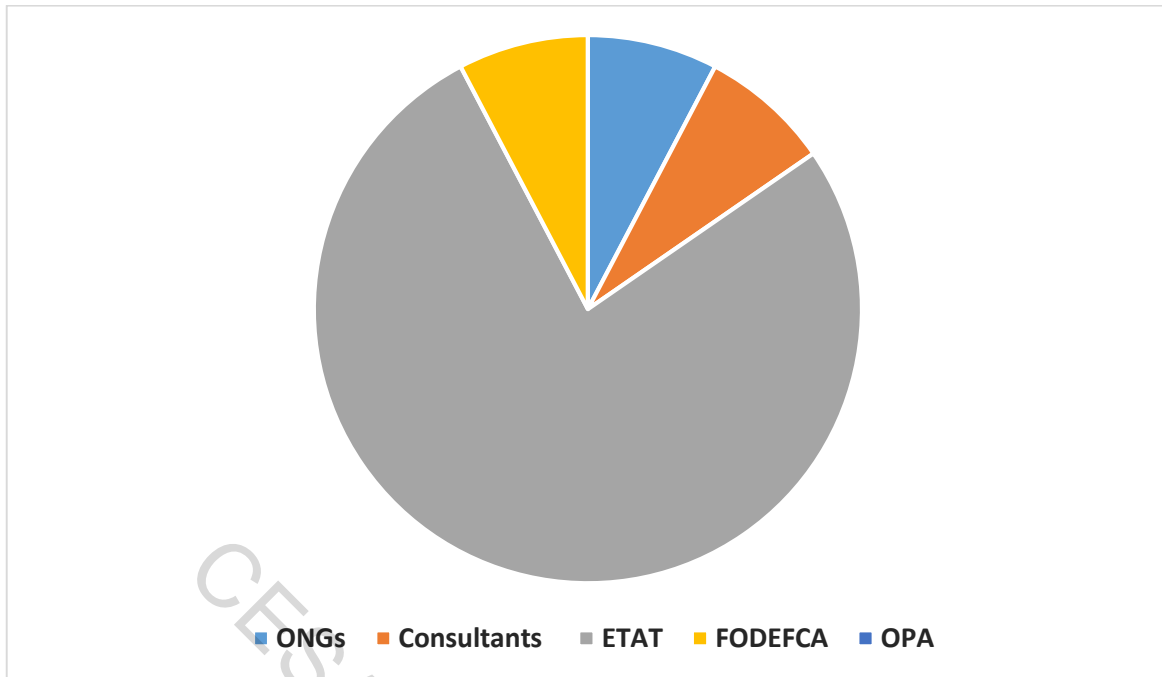
**Graphique 2 : Comparaison des effectifs des facilitateurs formés avec ceux ayant exercé**  
**Source : Collecte de données 2016**

**Certification** : La certification est le processus au terme duquel l'individu est reconnu comme facilitateur d'analyse DACUM par l'ACFP. L'ACFP accrédite trois (3) niveaux de certification :

**La certification DACUM 1** : Les conditions de certification sont les suivantes :

- ✓ Avoir pris part à la formation sur l'animation de l'atelier d'analyse DACUM 1 ;
- ✓ Avoir conduit trois (3) analyses DACUM donc, trois (3) chartes de compétences répondant aux critères de l'ACFP avec l'accompagnement d'un maître-formateur de l'ACFP.

Aujourd'hui, le Bénin ne compte qu'un seul certifié DACUM ; ceux qui se sont engagés dans le processus n'ont pas été à son terme. Il faut noter que depuis 2015, treize (13) facilitateurs d'analyse DACUM se sont engagés dans le processus de certification DACUM 1 et DACUM 2, mais l'on note déjà trois (3) abandons.



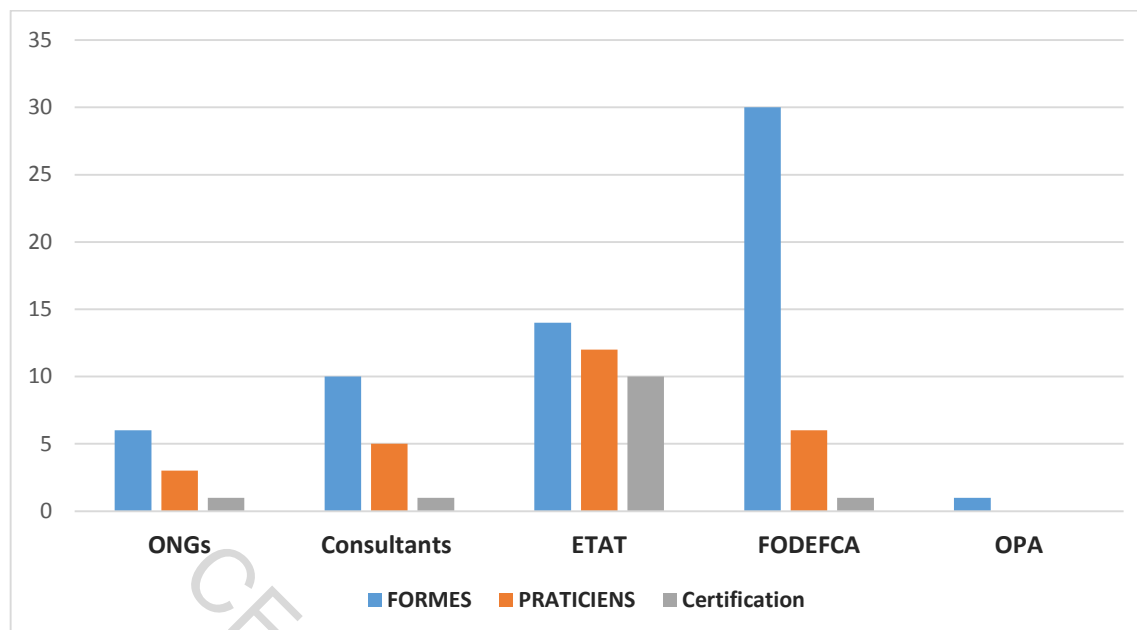
**Graphique 3 : Candidats à la certification**

Source : Collecte de données, DETFP et PAFPAA 2016

On note l'absence de facilitateurs provenant des OPA et un faible taux du FODEFCA, des ONGs et des consultants. Il faut noter qu'en plus des exigences d'ordre pédagogique, l'ACFP exige des frais d'inscription qui peuvent constituer un frein à la certification.

Le fort taux de candidats à la certification issus des agents de l'Etat (ministère en charge de la formation professionnelle) s'explique par le fait que la certification s'inscrit dans un processus de formation action : le PAFPAA a financé la formation au DACUM 1 et DACUM 2 et met à la disposition des facilitateurs des ressources pour leur certification mais en retour, chacun des candidats élabore trois (3) chartes et développe trois (3) métiers qui sont propriétés du PAFPAA. Par contre faute de financement du CEJEDRAO pour le DACUM 2 et la certification, certains agents du FODEFCA formés n'ont pu poursuivre le processus.

La comparaison des facilitateurs formés, ceux qui pratiquent et ceux inscrits dans la certification se présente ainsi qu'il suit :



**Graphique 4 :** Comparaison des effectifs des facilitateurs formés avec ceux inscrits pour la certification

Source : Collecte de données, DETFP et PAFPA 2016

**La certification DACUM 2 :** Les conditions de certification sont :

- ✓ Etre certifié DACUM 1 ;
- ✓ Avoir conduit trois (3) analyses DACUM pour le développement de programmes de formation donc, pour trois (3) métiers trois (3) profils de compétences et séquences d'apprentissage répondant aux critères de l'ACFP avec l'accompagnement d'un maître formateur de l'ACFP.

Le Bénin n'en compte qu'un seul.

Enfin, la certification DACUM 3 relative au guide d'évaluation.

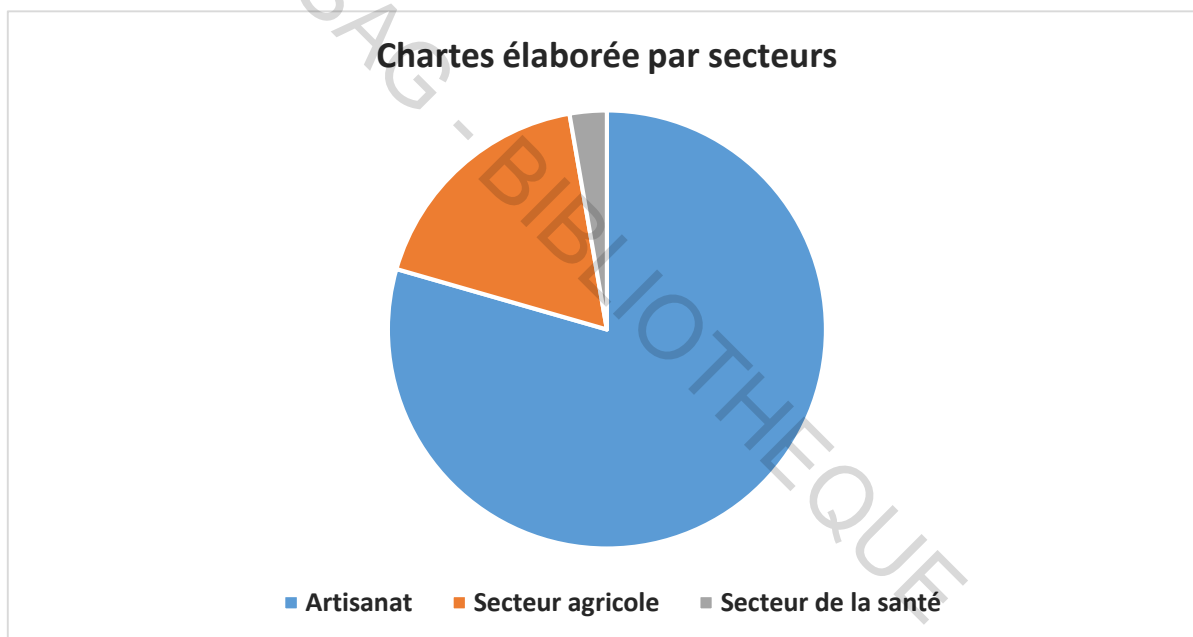
Pour être maître-formateur, l'ACFP demande aux postulants d'avoir :

- ✓ réalisé sept (7) chartes certifiées dont trois (3) de service ;
- ✓ développé entièrement trois (3) programmes de formation ;
- ✓ participé au DACUM 2 ;
- ✓ préparé et animé la formation de facilitateurs ;
- ✓ préparé et animé la formation de facilitateurs DACUM 2.

**Elaboration des Chartes et programmes de formation** : Depuis 2003, la méthode DACUM a permis de réaliser environ soixante-quinze (75) chartes de compétences et soixante-dix-huit (78) matrices de compétences (voir annexe 1).

L'artisanat représente plus de 77,33% des chartes et 100% des « matrices de compétences » réalisées.

L'idée de « *matrice de compétences* » dans le contexte béninois (voir annexe) est née de la nécessité de mettre à la disposition des maîtres artisans un référentiel qui leur permette de former les apprentis en vue de l'obtention du CQM, certificat de qualification au métier. C'est donc une réponse à l'opérationnalisation de cet examen. Il ne nécessite pas, du moins telle que compris au Bénin, l'élaboration de profil de compétence, de séquences d'apprentissage, de guide ou programme de formation.



**Graphique 5** : Chartes élaborées par secteurs

Source : Collecte de données, DETFP, FODEFCA, SWISS CONTACT, 2016

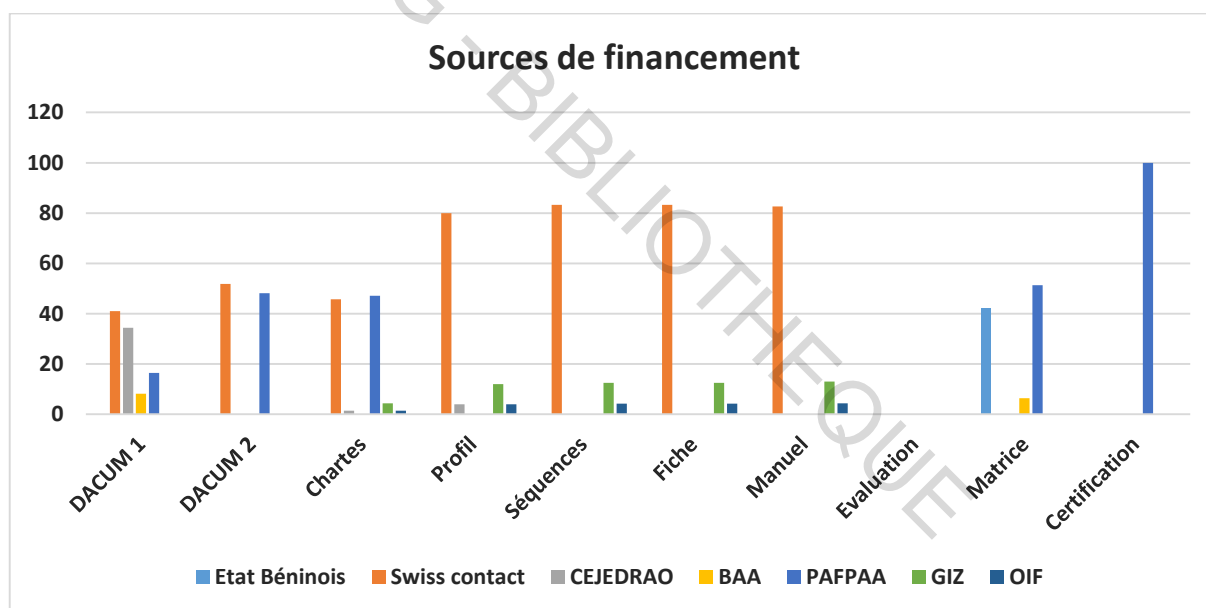
**Le financement** : le financement de la mise en œuvre de la méthode DACUM est exclusivement, il faut s'en désoler, assurée par les ONGs et projets mis en œuvre par les PTFs : de la formation des facilitateurs à l'élaboration des manuels, sans oublier la certification des facilitateurs d'analyse DACUM. Il faut toutefois noter que dans certains cas c'est le principe de cofinancement qui est appliqué.

Le tableau ci-après résume les différentes sources de financement :

	DACUM 1	DACUM 2	Chartes	Profil	Séquences	Fiche	Manuel	Evaluation	Matrice	Certification
<b>Etat Béninois</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	42,31	-
<b>Swiss contact</b>	40,98	51,85	45,71	80	83,33	83,33	82,61	-	-	-
<b>CEJEDRAO</b>	34,43	-	1,43	4	-	-	-	-	-	-
<b>BAA</b>	8,2	-	-	-	-	-	-	-	6,41	-
<b>PAFPAA</b>	16,39	48,15	47,14	-	-	-	-	-	51,28	100
<b>GIZ</b>	-	-	4,29	12	12,5	12,5	13,04	-	-	-
<b>OIF</b>	-	-	1,43	4	4,17	4,17	4,35	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	-	<b>100</b>	<b>100</b>

**Tableau 8 : Sources de financement des différentes étapes (en %)**

Source : Collecte de données, DETFP, FODEFCA, SWISS CONTACT, 2016



**Graphique 6 : Comparaison des sources de financement des différentes étapes**

Source : Collecte de données, DETFP, FODEFCA, SWISS CONTACT, 2016

## **Section 2 : Résultats qualitatifs**

La mise en œuvre de la méthode DACUM passe par une disponibilité de ressource humaine qualifiée. Mais, l'engouement des Partenaires techniques et financiers ne suffit pas pour remédier aux difficultés que rencontrent les facilitateurs ; ils proviennent de diverses formations de base.

### **2.1- Difficultés rencontrées par les facilitateurs**

Lors de la conduite du processus d'analyse DACUM, les facilitateurs sont confrontés à diverses difficultés/dysfonctionnements qui peuvent porter atteinte à la qualité des résultats d'analyse. Il s'agit de :

- ✓ la compréhension et la dénomination des métiers et la délimitation qui en découle surtout pour les métiers artisanaux : la nomenclature des métiers artisanaux n'est parfois pas explicite sur la question, parfois elle spécifie trop. Par conséquent, la définition de la portée pose des problèmes ;
- ✓ le choix, la disponibilité et la gestion des experts praticiens. Dans certains métiers, il n'en existe pas qui remplissent les critères de participation à une analyse DACUM. Le vocabulaire varie parfois d'un praticien à un autre pour désigner les activités, les outils et équipements.

### **2.2- Engouement des acteurs (publics et Ptf)**

Le vrai obstacle de la mise en œuvre intégrale de la méthode DACUM au Bénin est d'ordre institutionnel ; on n'insiste pas pour respecter les prescriptions afférentes aux différentes méthodes :

- ✓ Démarrage de l'implantation des programmes dès que les contenus des différents modules et les équipements existent sans l'élaboration de guide ;
- ✓ Absence d'outils et guide d'évaluation. Pour les programmes existant, aucun d'eux ne comporte les indicateurs de performance. Les évaluations sont faites avec des entrées par les contenus alors qu'on est dans une logique d'APC ;
- ✓ Elaboration des manuels non pas sur la base des guides d'apprentissage mais avec des entrées par les contenus.



## **CHAPITRE 4 : ANALYSES ET RECOMMANDATIONS**

Le Chapitre 4 présente l'analyse des données (section 1) et les recommandations (section 2) au regard des données collectées. Il s'agit essentiellement de présenter l'impact de la mise en œuvre du DACUM aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif.

### **Section 1 : Analyses des données**

La mise en œuvre de la méthode DACUM a permis d'élaborer des curricula notamment dans l'apprentissage de type dual et la formation d'une catégorie d'agents de la santé. L'élaboration des programmes de formation en utilisant la méthode DACUM s'étend progressivement dans le secteur agricole.

#### **1.1- Impacts de la mise en œuvre du DACUM**

Tous les acteurs interrogés reconnaissent l'efficacité et l'efficience de la méthode DACUM. Les pouvoirs publics et les PTFs ont le souci de faciliter l'apprentissage dans les métiers artisanaux et agricoles, la méthode DACUM permet de circonscrire les compétences dans ses exigences, ce qui conduit à l'élaboration de programmes de formation pertinents. Les programmes ainsi élaborés permettent les applications et répondent à l'approche par les compétences. Grâce à la méthode DACUM les formés sont opérationnels ; les besoins réels étant ciblés à partir de la description des métiers ; la réalité des métiers.

Le dispositif dans lequel la méthode DACUM a plus été utilisée est la formation par apprentissage de type dual. Grâce aux « évaluations » en situation de travail, les capacités des formés sont mieux appréciées et en situation de travail, les compétences émergent. Des témoignages d'employeurs ne manquent pas quant à l'efficacité des programmes de formation : ATC-BECO, Tunde Motors, CFAO, où les premiers certifiés à la qualification au métier. L'évaluation de ce dispositif de formation faite en 2008 révèle un fort taux de réussite par rapport aux candidats ayant pris part aux examens. Ce fort taux de réussite suggère l'efficacité interne du système et de la méthode d'élaboration des programmes de formation, mais il suscite également un questionnement sur la fiabilité de la méthode d'évaluation tant il est vrai que, dans un système d'approche par compétence, le taux de réussite est élevé. Par ailleurs, les apprenants justifient leur engouement à l'apprentissage de type dual par la méthode et les outils d'encadrement dans les centres de formation.

Il faut également noter que dans les ateliers d'apprentissage traditionnels les patrons disposent d'une « matrice » qui répertorie les capacités/compétences à transférer aux apprentis. L'apprentissage est ainsi harmonisé sur l'ensemble du territoire national et le CQM est en cours de généralisation.

## **2.2- Implication des acteurs**

Les données révèlent, comme nous le soulignons plus haut, le faible engagement de l'Etat ; ces actions ne se limitent qu'à solliciter les PTFs.

Il est également apparu une dispersion des énergies des différents acteurs ; l'absence de concertation des acteurs ; en témoignent l'organisation des formations de facilitateurs d'analyse DACUM par chaque acteur sans planification préalable ni évaluation des besoins en facilitateurs d'analyse DACUM. Il en est de même, dans une moindre mesure, en ce qui concerne l'élaboration des chartes et profils de compétences. On pourrait penser à une rivalité entre les structures sinon l'absence de concertation.

## **Section 2 : Recommandations**

Au regard des constats faits, il urge d'améliorer certains aspects notamment dans l'environnement de l'ingénierie de la formation, dans le politique de la formation technique et professionnelle mais aussi et surtout la mise en œuvre intégrale des principes de la méthode DACUM dans une logique d'APC.

### **2.1- Perspectives d'amélioration des pratiques d'ingénierie au Bénin**

Une récapitulation des dysfonctionnements qui empêchent le déploiement véritable d'une ingénierie de la formation au Bénin fait apparaître qu'ils sont essentiellement d'ordre institutionnel : l'absence d'engagement ferme à respecter les prescriptions afférentes aux différentes méthodes.

A la lumière de cette absence d'engagement, on est en droit d'affirmer que les pratiques d'ingénierie de la formation au Bénin sont loin des normes ; elles sont peu respectées. Pour ce faire et pour assurer l'adaptation des offres de formation aux besoins en compétences du marché du travail et notamment de l'économie, une volonté politique clairement affichée doit s'opérer :

- ✓ une clarification des rôles s'impose et l'amateurisme devra faire place au professionnalisme avec l'implication de tous les acteurs de sorte que les besoins proviennent véritablement des bénéficiaires répondant à la vision et aux stratégies de leurs entreprises ou organisations professionnelles ou aux attentes du marchés ;
- ✓ de même, la volonté politique doit s'accompagner de ressources financières conséquentes. Il est assez paradoxal que l'Etat laisse le financement d'une démarche aussi sensible qu'est l'ingénierie de la formation aux seules ressources des PTFs. Ces derniers conduisent le processus sur leur zone d'intervention suivant une logique qui répond à leur vision. Ainsi, c'est toute la formation professionnelle qui est laissée aux mains des PTFs et par ricochet tout l'avenir des jeunes et des entreprises, des organisations professionnelles. Ces ressources devraient pouvoir accompagner la formation à des démarches et outils d'ingénierie ; le renforcement des capacités des acteurs ainsi que le développement des programmes de formation. Cet investissement de l'Etat permettra, sans nul doute, de former une main-d'œuvre performante capable de s'insérer sur le marché du travail et d'améliorer la productivité et la rentabilité des entreprises et des organisations professionnelles ;
- ✓ *formaliser (adopter) le guide national normatif d'ingénierie de formation pour l'ETFP au Bénin à travers la finalisation et la mise en œuvre du guide normatif national, la généralisation de l'utilisation du guide normatif à la préparation de programmes de formation pour tous les métiers au Bénin et l'actualisation au besoin du guide normatif toutes les fois que cela s'avère nécessaire (CapEFA, Diagnostic des Pratiques d'Ingénierie de Formation Professionnelle et Technique au Bénin).*

## **2.2- Perspectives d'amélioration de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin**

Il ressort des données recueillies que les prescriptions de la méthode DACUM ne sont pas entièrement respectées ; en témoignent par exemple l'absence de guide d'évaluation pour tous les programmes de formation élaborés à ce jour. Il faut également noter le mélange d'approches qui se matérialise par les entrées par les contenus bien que l'option de l'approche par les compétences soit prise.

Eu égard à ces constats et pour permettre à la méthode DACUM d'être, entre autres, une méthode efficace d'ingénierie au Bénin, les actions suivantes devront être entreprises :

- la mise en œuvre de toutes les étapes de la méthode DACUM notamment l'élaboration des guides d'évaluation pour tous les programmes existants et ceux à élaborer ;
- la formation des facilitateurs d'analyse DACUM suivant une planification et une évaluation des besoins ;
- une meilleure organisation du parcours des facilitateurs d'analyse DACUM en vue de doter le pays de professionnels répondant aux prescriptions et pour satisfaire la demande en expertises.

### **Conclusion partielle**

La deuxième partie nous aura permis de présenter la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin. Il en ressort que les PTFs et les pouvoirs publics manifestent un engouement pour l'utilisation de cette méthode. Mais il faut noter certains dysfonctionnements qui nécessitent que tous les acteurs conjuguent leur effort et s'inscrivent dans une logique de respect total des prescriptions de la méthode.

# CONCLUSION

L'ingénierie de la formation, terme relativement récent dans le domaine de la formation, s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est devenue une préoccupation pour les Etats et donc pour les entreprises et les organisations professionnelle ; la formation étant apparue comme un facteur de développement, de compétitivité et d'optimisation d'investissement. Car, une formation conçue et mise en œuvre dans une démarche d'ingénierie se distingue par le renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité et son soutien à la performance.

Au Bénin, de nombreuses pratiques d'ingénierie se constatent mais, elles sont confrontées à de nombreux dysfonctionnements ayant pour conséquences, entre autres, l'inadéquation des programmes de formation aux réalités de l'économie nationale ; les programmes élaborés et mis en œuvre ne sont pas toujours orientés vers l'acquisition de compétences employables et entrepreneuriales. Au nombre de ces dysfonctionnements figurent :

- ✓ la marginale contribution du monde du travail à la formulation, l'exécution et l'évaluation des politiques de formation ;
- ✓ le caractère plus théorique que pratique des formations dispensées ;
- ✓ l'insuffisance, voire l'inexistence d'informations et d'études efficaces et régulières notamment sur les évolutions des emplois et des qualifications ;
- ✓ l'application de l'entrée par les contenus bien que le Bénin ait opté pour la conception des formations selon l'APC ;
- ✓ les méthodes d'élaboration et de révision des curricula ne sont pas suffisamment éprouvées et régulièrement mises en œuvre.

Le Bénin, comme nombre de pays, a opté pour l'APC dans le sous-secteur de l'ETFP. La méthode DACUM est choisie pour l'analyse, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation.

Les recherches menées dans le cadre de ce travail nous a permis de constater que des facilitateurs ont été formés pour doter le pays de compétences capables de conduire le processus d'ingénierie par cette méthode. Mais très peu de ces participants vont au terme de la formation ; le pays ne compte qu'un seul certifié par l'ACFP. Il faut également noter que lors de la conduite du processus d'analyse DACUM, les facilitateurs sont confrontés à diverses difficultés qui peuvent porter atteinte à la qualité des résultats d'analyse car, ce processus repose fortement sur une bonne

animation de l'atelier d'analyse et les responsabilités des participants peuvent également biaiser le résultat.

Il ressort également que des programmes de formation sont élaborés sans guide d'évaluation et parfois avec des entrées par les contenus alors que l'on se situe dans une démarche de l'APC.

Face à ces difficultés et dysfonctionnements, nous suggérons :

- ✓ une volonté politique clairement affichée avec une planification et des ressources financières conséquentes de l'Etat ;
- ✓ une clarification des rôles pour éviter l'amateurisme et les actions isolées ;
- ✓ la formalisation et l'adoption d'un guide national normatif d'ingénierie de formation notamment dans l'ETFP.

CESAG - BIBLIOTHEQUE

# ANNEXES



## Annexe 1 : Liste des chartes et « matrices » de compétences réalisées au Bénin

### 1- CHARTES DE COMPETENCES

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Chartes de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentissage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élaboration Charte	Observation	Secteur
01	Mécanicien d'engins à deux roues	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2003	CQP	Artisanat
02	Coiffeur	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2003		Artisanat
03	Couturier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2003		Artisanat
04	Froid et climatisation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2004		Artisanat
05	Menuisier bois	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2004		Artisanat
06	Tisserand	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2005		Artisanat
07	Construction métallique	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2006		Artisanat
08	Mécanicien automobile	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2007		Artisanat
09	Photographe	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2007		Artisanat
10	Plombier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2008		Artisanat
11	Electricien	-	-	-	-	-	-	Swisscontact	2016	CQP à élaborer	Artisanat
12	Maçon	-	-	-	-	-	-	Swisscontact	2016		Artisanat
13	Revêtement	-	-	-	-	-	-	Swisscontact	2016		Artisanat

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Chartes de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentissage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élaboration Charte	Observation	Secteur
14	Menuisier Aluminium	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	FODEFCA/ CGDRAO	2014		Artisanat
15	Teinturier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2006	Perfection- nement	Artisanat
16	Mécanicien Diésel	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2004	Perfection- nement	Artisanat
17	Poteier Céramique	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2006	Perfection- nement	Artisanat
18	Réparateur/ Maintenancier de pompe hydraulique manuelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2008	Perfection- nement	Artisanat
19	Fabriqueur de lait et yaourt	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2007	Formation qualifiante	Artisanat
20	Fabriqueur de fromage	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2007	Formation qualifiante	Artisanat
21	Fabriqueur de beurre de karité	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2007	Formation qualifiante	Artisanat
22	Boulangier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2009	Formation qualifiante	Artisanat
23	Fabriqueur de savons	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2009	Formation qualifiante	Artisanat
24	Gargotier (Petite restauration, maquis)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2009	Formation qualifiante	Artisanat

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Chartes de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentissage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élaboration Charte	Observation	Secteur
25	Commerçant	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Swisscontact	2009	Formation qualifiante	
26	Pâtissier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2009	Formation qualifiante	Artisanat
27	Fabriqueur de savon Koto kohoungui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2010	Formation qualifiante	Artisanat
28	Fabriqueur de Afitin	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Swisscontact	2010	Formation qualifiante	Artisanat
29	Peintre automobile	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	?		Artisanat
30	Vulcanisateur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2008		Artisanat
31	Dépanneur Radio Télévision	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2007		Artisanat
32	Esthéticien	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2005		Artisanat
33	Brodeur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2008		Artisanat
34	Electronicien bobineur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2008		Artisanat
35	Electronicien	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2009		Artisanat
36	Apiculteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Swisscontact	2007		Artisanat
37	Transformateur de riz étuvé	oui	oui	oui	oui	oui	Non	GIZ	2014	Formation qualifiante	Agricole
38	Eleveur de porc de race locale amélioré	oui	oui	oui	oui	oui	Non	GIZ	2015	Formation qualifiante	Agricole

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Chartes de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentissage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élaboration Charte	Observation	Secteur
39	Eleveur de poulet de race locale améliorée	oui	oui	oui	oui	oui	Non	GIZ	2015	Formation qualifiante	Agricole
40	Transformateur de fruits et légumes	oui	oui	oui	oui	oui	Oui	OIF	2014	Formation qualifiante	Artisanat
41	Carrossier	Oui	non	non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
42	Electronicien	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
43	Spécialiste de pompe à injection	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
44	Jardinier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
45	Fabricant de bornes, claustras, buses, dômes etc.	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
46	Eleveur de pondeuses	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
47	Charpentier	Oui	Non	non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
48	Joillier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
49	Fabricant de tuiles	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
50	Staffeur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
51	Coffreur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
52	Producteur céréalier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Chartes de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentissage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élaboration Charte	Observation	Secteur
53	Spécialiste pressing	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
54	Foreur de puits dotés de pompe immergée	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
55	Sérigraphie	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
56	Machiniste ajusteur des machines à coudre et à broder	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
57	Déboucheur de radiateur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
58	Aquaculteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
59	Auxiliaire de maison	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
60	Paysagiste	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
61	Producteur de culture maraichère	Oui	non	Non	Non	non	non	PAFPAA	2016		Agricole
62	Tailleur de pierre	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
63	Fabricant d'aliments pour animaux	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
64	Eleveur de caprins et ovins	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
65	Eleveur de lapin	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
66	Mécanicien des engins agricoles	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat

*Methodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Chartes de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentissage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élaboration Charte	Observation	Secteur
67	Producteur de racines et de tubercules	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
68	Eleveur de porc	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
69	Conducteur de tracteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
70	Héliculteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole
71	Mécanicien diéséliste	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
72	Vannier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Artisanat
73	Producteur d'ananas	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	PAFPAA	2016		Agricole

## 2- MATRICES

N°	Métiers	<u>1<sup>ère</sup> Etape</u> Matrices de compétences	<u>2<sup>ème</sup> Etape</u> Profil de compétences	<u>3<sup>ème</sup> Etape</u> Séquences d'apprentis- -sage	<u>4<sup>ème</sup> Etape</u> Fiches d'apprentis- sage ou guide / Programmes de formation	<u>5<sup>ème</sup> Etape</u> Manuel du formateur / Manuel de l'apprenant	<u>6<sup>ème</sup> Etape</u> Guide d'évaluation	Source du financement	Année d'élabora- tion Matrice
01	Mécanicien d'engins à deux roues	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
02	Coiffeur homme	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
03	Coiffeur femme	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
04	Couturier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	BIT/CEJEDRAO	2013
05	Froid et climatisation	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
06	Menuisier bois	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	BIT/CEJEDRAO	2012
07	Tisserand	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
08	Construction métallique	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	
09	Mécanicien automobile	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
10	Cordonnier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

11	Cuisinier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
12	Electronicien radio	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
13	Ferblantier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
14	Joaillier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	
15	Fondrier aluminium	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
16	Mécanicien gros porteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
17	Electricien bâtiment	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
18	Calligraphe décorateur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
19	Carreleur	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	BIT/CEJEDRA O	2013
20	Construction mécanique	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
21	Menuisier Charpentier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
22	Menuisier aluminium	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2012
23	Plombier bâtiment	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
24	Réparateur vélo	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013



*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

25	Tôlier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
26	Tourneur rectificateur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
27	Vulcanisateur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
28	Coffreur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
29	Fabriqueur d'huile de palme	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
30	Meunier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
31	Peintre automobile	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
32	Boucher	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
33	Pâtissier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
34	Tricoteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
35	Auxiliaire de maison	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
36	Maintenancier GSM	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
37	Brodeur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
38	Electricien auto	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	BIT/CEJEDRAO	2013

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

39	Maçon	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	BIT/CEJEDRAO	2013
40	Fabriqueur de sodabi	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
41	Jardinier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
42	Peintre bâtiment	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
43	Ferrailleur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
44	Reporteur photo et vidéo	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2013
45	Constructeur de Pirogue	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Coopération Suisse/BAA	2012
46	Tailleur de pierre	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
47	Maroquinier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
48	Staffeur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
49	Bijoutier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
50	Constructeur de bâtiment en paillason	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
51	Blanchisseur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
52	Agent d'entretien des espaces verts	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
53	Teinturier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
54	Fabricant de moutarde	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
55	Boucher / Charcutier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

56	Potier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
57	Fabricant d'épices de cuisine	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
58	Tresseur de natte	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
59	Boulangier four traditionnel	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
60	Vannier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
61	Fabricant de filet de pêche	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
62	Fabricant de vin local (tchoucoutou)	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
63	Courtier immobilier	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
64	Concasseur de pierre	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
65	Fabricant de tam-tam	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
66	Fabricant de sel lacustre	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
67	Sculpteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
68	Fabricant d'huile d'arachide	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
60	Eboueur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
70	Fabricant de beurre de karité	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
71	Constructeur de bâtiment en roseau	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
72	Laveur de moto-auto	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013

*Méthodologies de construction et d'évaluation dans le domaine de la formation professionnelle :  
cas de la méthode DACUM au Bénin*

73	Fabricant de gari et tapioca	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2013
74	Apiculteur	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2015
75	Serveur de bar et restaurant	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2015
76	Imprimeur sérigraphie à la planche et sur textile	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2015
77	Briquetier d'agglomérés	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2015
78	Installation des systèmes d'énergie solaire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	MESFTPRIJ	2015

## **Annexe 2 : Démarche pour l'élaboration des matrices de compétences du CQM au Bénin**

### **Approche retenue : APC**

Méthode utilisée s'inspire de la méthode DACUM

- Identification de l'équipe de facilitation
- Définition de l'objet et la portée de l'analyse
- Constitution du comité d'analyse (5 à 10 professionnels experts du métier)
- Réalisation d'un atelier d'analyse
- Elaboration des rapports (préparation et réalisation) et présentation de la matrice

### **I. Caractéristiques de la matrice**

Tableau réparti en deux grand domaines :

Domaine Technique  
Domaine Managérial

Tableau à double entrée :

En horizontale les habiletés/tâches, comprises entre 5 et 15

En verticale les compétences majeures, compris entre 5 et 14

NB : Taille des compétences majeures du domaine technique = au moins 2/3 de la matrice.

Matrice de format maximum 14 × 15

### **II. Présentation de la matrice**

- Titre de la matrice ;
- Description de l'objet et de la portée de la matrice ;
- Information sur l'équipe de facilitation ;
- Date d'élaboration de la matrice ;
- Membres du Comité d'analyse ;
- Logo du ministère et au besoin des partenaires ;
- Copyright MESFTPRIJ.

### **III. Cibles / Utilisateurs**

- ✓ Patrons
- ✓ Formateurs des Centres de Métiers (CM)
- ✓ Apprentis/Apprenants
- ✓ Etc.

## **Elaboration du guide du facilitateur de l'atelier d'élaboration d'une matrice de compétences du CQM**

### **I. Préambule /Information Générale**

### **II. Profil du facilitateur**

Le Mandataire choisit le Facilitateur parmi les candidats pouvant justifier de la réalisation d'au moins 3 analyses de métier par la méthode DACUM. A cet effet, il doit disposer de la liste des personnes qui ont reçu une formation (de facilitateur) et qui ont pratiqué.

Le Facilitateur recrute le Scripteur qui doit être lui-même une personne formée à la facilitation d'un atelier d'analyse.

### **III. Préparation de l'atelier**

- 3.1 Clarification du mandat
- 3.2 Visite d'atelier par le facilitateur
- 3.3 Identification des membres du comité d'élaboration de la matrice de compétences du CQM
- 3.4 Constitution du comité d'élaboration de la matrice de compétences CQM
- 3.5 Elaboration du rapport de préparation de l'atelier

### **IV. Réalisation de l'atelier**

- 4.1 Orientation du comité
- 4.2 Identification des compétences majeures
- 4.3 Identification des tâches/habilités
- 4.4 Révision/Exploitation des chartes validées existantes
- 4.5 Ordonnancement
- 4.6 Elaboration du rapport de réalisation

### **V. Validation de la matrice de compétences par le mandataire**

### Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif

#### A L'INTENTION DES FACILITATEURS D'ANALYSE DACUM

Le but de l'entretien est d'évaluer la mise en œuvre de la méthode **Develop A CUrriculUM (DACUM)** au Bénin dans l'élaboration des programmes de formation (forces et faiblesses opérationnelles) en vue de faire des propositions de réajustement éventuels des intrants, du processus et des résultats.

#### Identification

**Identité (facultatif) :** .....

**Fonction :** .....

Q1- Combien de chartes de compétences avez-vous élaborés ?.....

Q2- Combien de fiches/guides d'apprentissage avez-vous élaborés ?.....

Q3- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'élaboration des chartes de compétences ?

.....  
.....

Q4- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'élaboration des guides/fiches d'apprentissage ?

.....  
.....

Q5- Quel est le degré d'engouement, d'intérêt des pouvoirs publics dans l'utilisation de la méthode DACUM pour l'élaboration des programmes de formation ?

Aucun  Faible  Satisfaisant  Très satisfaisant

Q6- Quel est le degré d'engouement, d'intérêt des partenaires techniques et financiers dans l'utilisation de la méthode DACUM pour l'élaboration des programmes de formation ?

Aucun  Faible  Satisfaisant  Très satisfaisant

Q7- Quels changements de pratiques ont été induits par l'utilisation de la méthode DACUM dans l'élaboration des programmes de formation ?

.....  
.....

Q8- Quels changements de pratiques ont été induits par l'utilisation de la méthode DACUM dans la formation professionnelle ?

.....  
.....

Q9- Quelles sont les interactions entre le DACUM et les autres méthodes d'élaboration de programmes de formation ?

.....  
.....

Q10- L'utilisation de la méthode DACUM pour l'élaboration des programmes de formation a-t-elle de menaces ?

OUI  NON

Si oui, lesquelles ? .....

Commentaire libre sur l'engouement des pouvoirs publics et des Ptf's sur l'utilisation du DACUM pour l'élaboration des programmes de formation

Q11- La méthode DACUM est-elle efficace dans l'élaboration des programmes de formation au Bénin ? (Atteinte des résultats, les programmes de formation attendus sont-ils élaborés) ?

OUI  NON

Justification : .....

Q12- La méthode DACUM est-elle efficiente dans l'élaboration des programmes de formation au Bénin (Atteinte des résultats en utilisant au mieux les ressources) ?

OUI  NON

Justification : .....

Q13- Selon vous, les programmes de formation élaborés par l'approche DACUM facilitent-ils l'acquisition des compétences ?

OUI  NON

Justification : .....



Q14- Selon vous, les programmes de formation élaborés par l'approche DACUM facilitent-ils l'employabilité des formés au Bénin ?

OUI  NON

Justification : .....  
.....

Q15- Selon les informations reçues, les programmes de formation élaborés par l'approche DACUM facilitent-ils, en situation de travail, l'application des capacités acquises ?

OUI  NON

Justification : .....  
.....

Si oui, cette mise en œuvre des compétences a-t-elle un impact (résultat opérationnel) sur l'entreprise ?

OUI  NON

Cette mise en œuvre des compétences a-t-elle un impact (développement personnel) sur l'individu ?

OUI  NON

Q16- Si vous deviez changer ou améliorer quelque chose pour rendre plus efficace la méthode DACUM que changeriez-vous ?

.....  
.....

Q17- Quelles propositions pour l'amélioration du processus d'utilisation du DACUM au Bénin ?

.....  
.....

*Merci de votre collaboration*

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. Agence Française de Développement (2007), *La formation professionnelle au cœur des politiques de développement* ; Actes de la conférence GEFOP, 12 novembre 2007, Paris
2. ARDOUIN T., (2003), *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, Dunod, Paris
3. August T B. TEMU et Wilson KASOLO, Le remaniement des programmes d'enseignement - raisonnement, processus et résultats : L'expérience de l'ANAFE (African Network AgroForestry Education) avec la méthode DACUM en Afrique, 1998
4. BARBIER J.-M., (1985), *L'Evaluation en formation*, PUF, Paris.
5. BOURGEOIS, E., NIZET, J. (2005), *Les mutations des formations d'adultes*, Paris, PUF.
6. CHARLON, E., *Situations de travail et formation*, L'Harmattan, 1996
7. De MONTMOLLIN ; M. ; *L'intelligence de la tâche, éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Editions Peter LANG, 1984
8. DENNERY M., (1999), *Piloter un projet de formation : du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, coll. « Formation Permanente » ESF éd., Issy-Les-Moulineaux, 215 pp.
9. DJEGUI J.M. (2005), « *La méthode DACUM comme outil de production de référentiels professionnels et de développement des compétences* » in *PAFTP, Colloque sur l'analyse des besoins en formation*, Cotonou, mai 2005
10. DURAND M. et FILLIETTAZ L. (dir) (2009), *Travail et formation des adultes*, coll. « Formation et Pratiques Professionnelles », PUF, Paris, 275 pp.
11. ENLART BELLIER S. (2007), *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes, du sacré au simulacre du changement*. Paris, Demos.
12. GARANDERIE (de la) A., (1979), *Les profils pédagogiques*, Le Centurion.
13. HILLAU ; B. : *Compétences et sémiologie de l'action*, Paris, CEREQ, Document de travail, N° 30
14. HONORE B. (1992), *Vers l'œuvre de la formation*, Paris, L'Harmattan.
15. LE BOTERF G.(1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Ed. d'Organisation, 1997

16. LE BOTERF, G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions Organisation.
17. LE BOTERF, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, Paris, Editions Organisation.
18. LEVY-LEBOYER C., *La gestion des compétences*, Ed. d'organisation, 1996
19. MAUBANT P. (2004), *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, PUF, Paris
20. MEIGNANT, A. (2006), *Manager la formation*, (7e éd. rév et aug), Paris, Editions Organisation.
21. PAIN A. (2004), *L'ingénierie de formation, états des lieux*, l'Harmattan, Paris.
22. Red Mangrove Development Advisors (R.M.D.A) (décembre 2014), Etude sur l'état des lieux de la formation professionnelle francophone : Recueil des meilleures pratiques, Etude réalisée en sept 2014 par le Réseau des Associations Professionnelles Francophones (RAPF) et financée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 49pp
23. Richard WALTHER, Ewa FILIPIAK, (2007), *La formation professionnelle en secteur informel*, AFD.
24. STROOBANTS, M., *La production flexible des aptitudes*, Education Permanente, N° 117, P 26-27
25. TOSSAVI J. (2007), « *L'action du Fonds de Développement de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage au Bénin* », in Agence Française de Développement (2007), *La formation professionnelle au cœur des politiques de développement ; Actes de la conférence GEFOP, 12 novembre 2007, Paris*
26. Unesco (2013), *Revue des politiques de formation technique et professionnelle au Bénin*, Etude réalisée en 2011 et Publiée en 2013 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture Paris 77pp.
27. Unesco et MESFTFRIJ (2016) ; *Rapport « Diagnostic des Pratiques d'Ingénierie de Formation Professionnelle et Technique au Bénin »*.

## **TABLE DES MATIERES**

<b>DEDICACE</b> .....	ii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	iv
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	v
<b>LISTE DES GRAPHIQUES</b> .....	vi
<b>SIGLES ET ABREVIATIONS</b> .....	vii
<b>RESUME</b> .....	viii
<b>SOMMAIRE</b> .....	ix
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
1-Contexte et problématique.....	2
2-Justification.....	5
3-Objectifs.....	7
3.1 . <i>Objectif global</i> .....	7
3.2 . <i>Objectifs spécifiques</i> .....	7
4- Intérêt de l'étude.....	8
5- Méthodologie générale.....	8
6- Limites et délimitation.....	8
<b>PREMIERE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES</b> .....	10
<b>Introduction partielle</b> .....	11
<b>CHAPITRE 1 : L'ingénierie de la formation et ses enjeux</b> .....	11
<b>Section 1 : L'ingénierie de la formation</b> .....	11
1-1- Approches de définition.....	11
1-2- Enjeux de l'ingénierie de la formation.....	17
<b>Section 2 : La conception : cœur de l'ingénierie de la formation</b> .....	20
2-1- La conception.....	20
2-2- Référentiel de métier et référentiel de formation.....	23
<b>CHAPITRE 2 : La méthode DACUM</b> .....	30
<b>Section 1 : Fondements et caractéristiques</b> .....	30
1-1- Principes généraux.....	30
1-2- Charte et profil des compétences.....	34
<b>Section 2 : Méthode et technique d'enquête</b> .....	40

2-1- Recherche documentaire.....	40
2-2- Travaux de terrain.....	40
a- Echantillonnage et cibles.....	40
b- Enquête de terrain.....	41
c- Traitement des données.....	43
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>44</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE.....</b>	<b>45</b>
<b>Introduction partielle.....</b>	<b>46</b>
<b>CHAPITRE 3 : Présentation des résultats .....</b>	<b>46</b>
<b>Section 1 : La pratique d'ingénierie au Bénin.....</b>	<b>46</b>
1-1- Etat des lieux.....	47
1-2- L'élaboration des programmes de formation par la méthode DACUM.....	49
<b>Section 2 : Résultats qualitatifs.....</b>	<b>55</b>
2-1- Difficultés rencontrées par les facilitateurs.....	55
2-2- Engouement des acteurs (publics et PtfS).....	56
<b>CHAPITRE 4 : Analyses et recommandations .....</b>	<b>57</b>
<b>Section 1 : Analyses des données.....</b>	<b>57</b>
1-1- Impacts de la mise en œuvre du DACUM.....	57
2-2- Implication des acteurs.....	57
<b>Section 2 : Recommandations.....</b>	<b>58</b>
2-1- Perspectives d'amélioration des pratiques d'ingénierie au Bénin.....	58
2-2- Perspectives d'amélioration de la mise en œuvre de la méthode DACUM au Bénin.....	59
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>59</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>60</b>
<b>ANNEXE.....</b>	<b>ix</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>xxviii</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>xxx</b>