

NONGNI Mathieu et TAZANOU NDADACK Irène, *Elaboration des Termes de Référence (TDR) d'une activité : une amorce vers l'ingénierie de formation en contexte éducatif et de formation professionnelle continue*

## **Elaboration des Termes de Référence (TDR) d'une activité : une amorce vers l'ingénierie de formation en contexte éducatif et de formation professionnelle continue**

*NONGNI Mathieu<sup>1\*</sup>, TAZANOU NDADACK Irène<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Inspecteur Régional de pédagogie/EN- DRES/Adamaoua  
Master Gestion des Système Educatif  
Doctorant en Administration et Planification scolaire (Université de Maroua – Cameroun)

Mail : [manongni@gmail.com](mailto:manongni@gmail.com)

Tél (+237) 674311259

<sup>2</sup> ICT-University Cameroun

PhD Administration et Planification scolaire

Inspecteur Pédagogique Régional/EN-DRES/Est MINESEC.

Mail: [irenetazanou@yahoo.fr](mailto:irenetazanou@yahoo.fr)

[Tel:\(+237\)696610104](tel:+237696610104)

\*Auteur correspondant : [manongni@gmail.com](mailto:manongni@gmail.com)

Article soumis le 15/03/2023 et accepté 09/07/2023

Réf. AUM10-007

**Résumé :** La dynamique professionnalisante en cours dans les systèmes éducatifs se nourrit et s'adosse sur les dynamiques en cours sur l'échiquier mondial des sciences de l'éducation et de la formation. Cette dynamique donne lieu à la naissance de nouvelles pratiques ou de nouveaux concepts en actes dans le champ des pratiques de formation. L'ingénierie de formation qui est le « nouveau-né » dans les pratiques de formation professionnelle donne à constater que les formations offertes par la plupart des intervenants en milieu scolaire comme partout ailleurs manquent de visibilité surtout pour ceux vers qui elles sont destinées. Les acteurs et les cibles ont des visions différentes de l'activité de formation du fait d'une communication insuffisante sur l'activité. A travers l'analyse des documents sur quinze formations offertes au personnel de l'enseignement normal dans la région de l'Adamaoua au Cameroun, les

chercheurs présentent la démarche de rédaction des Termes de Référence (TdR) et proposent un modèle susceptible de permettre aux différentes parties prenantes de se comprendre.

**Mots clés :** Termes de Référence, ingénierie de formation, formation professionnelle continue, ingénierie pédagogique, activité de formation.

**Abstract:** *The dynamic of professionalization underway in the education systems feeds on and is supported by the dynamics taking place worldwide in the educational and training sciences. This dynamic gives rise to new practices or new concepts in the field of training practices. Training engineering, which is the "newborn" in professional training practices, shows that the training offered by most of those involved in the school environment, as elsewhere, lacks visibility, especially for those for whom it is intended. The actors and targets have different visions of the training activity due to insufficient communication on the activity. Through the analysis of documents on fifteen training courses offered to normal education staff in the Adamawa region of Cameroon, the researcher presents the approach to drafting Terms of Reference (ToR) and proposes a model likely to enable the various stakeholders to understand each other*

**Key words:** *Terms of Reference, training engineering, continuous professional training, Pedagogical engineering, training activity*

## Introduction

La dynamique de professionnalisation des acteurs, des pratiques et des contenus de formation en cours dans le système éducatif camerounais s'adosse sur la dynamique mondiale dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Ces dynamiques ont donné lieu à la naissance de nouvelles pratiques ou de nouveaux concepts en actes dans le champ des pratiques de la formation continue. L'ingénierie de formation est le « nouveau-né » dans les pratiques professionnelles en milieu éducatif camerounais. Dans la pratique, les acteurs et les cibles à la formation continue ont des visions différentes de l'activité de formation du fait d'une communication insuffisante sur l'activité. Pourtant, le processus ingénierique de formation professionnelle continue est dominé par un agencement de stratégie et de dispositif qui font de lui un processus pragmatique-scientifique. Parler des termes de références (TDR) dans le contexte éducatif et de la formation au Cameroun, revient à épiloguer sur les dispositifs et les processus de formations professionnelles continues en place dans nos institutions et des

pratiques de formation qui y ont cours. En effet, la formation professionnelle continue est au travailleur ce qu'est la formation initiale à un jeune diplômé scolaire ou universitaire. La formation professionnelle continue prépare le praticien à l'innovation, à l'avenir, à la consolidation de l'existant, au développement professionnel. Elle nous invite à considérer non seulement la profession mais surtout le travail comme l'alpha et l'oméga de nos regards, de nos actes, de nos agir, de nos saisies instantanés de l'agir humain, de nos observations attentives en contexte professionnel (Maubant, 2019). Les travaux sur la professionnalisation ont permis de mettre en évidence et en place des concepts comme savoirs professionnels, pratiques professionnelles, compétences professionnelles qui somme toute finalisent l'action, permettent d'anticiper, de produire et de formaliser les procédures, les savoirs méthodologiques et amplifiant les savoirs procéduraux nécessaires pour l'accomplissement de nos tâches, activités et opérations professionnelles. Comment en vient-on à programmer et à communiquer autour d'une action ou une activité de formation professionnelle continue ? Loin des appréhensions des uns et des autres parties prenantes à ce processus, règne un conflit, une mésentente qui parfois tente de faire le deuil de nos pratiques professionnelles en tant qu'enseignant et ayant devant nous des élèves. Comment parvenir à communiquer et à se faire comprendre par les autres acteurs à la formation ? Quel processus ou quel dispositif peut permettre de mettre en mots nos intentions en tant que formateur pour nous faire comprendre et permettre à nos vis-à-vis d'avoir la même vision de la formation que nous ? Ou de savoir à l'avance ce qui est attendu d'eux ou des résultats auxquels on s'acheminerait en s'engageant dans la formation ? Comment savoir si ses attentes professionnelles seront comblées ? Cet article vise à présenter la démarche de rédaction des Termes de Référence (TdR) et à proposer un modèle voire une trame des termes de référence d'une activité en milieu scolaire susceptible de permettre aux différentes parties prenantes de se comprendre.

## **1. Matériels et méthode**

Dans le cadre de ce travail, les chercheurs ont eu pour base de travail les différents documents produits, donnant des informations sur la formation et les activités de formation continue opérées dans le milieu scolaire. Les données récoltées portent sur 15 formations offertes par les formateurs de différents niveaux en charge de la supervision pédagogique et des partenaires bilatéraux du Cameroun dans la région de l'Adamaoua aux directeurs des ENIEG (DIRENIEG), Chefs de services des études et des stages (C/SES), enseignants des ENIEG.

En effet, les différents documents donnant des informations sur les différentes formations produits et envoyés aux différentes parties prenantes (Délégation s Régionale, Délégations Départementales, inspections d'arrondissements) ont été collectées à l'aide d'une grille. Les différents éléments susceptibles de figurer dans les TdR ont été identifiés et confrontés à des modèles existant dans la littérature en s'appuyant sur la théorie de communication de Lasswell (1902-1978).

## **2. Résultats**

Les concepts suivants sont visités afin de mieux appréhender les résultats obtenus.

### **2.1. Essai de définition et rôle des Termes de Référence (TdR) ou cahier de charge**

Lorsque la décision de réaliser une activité (formation pédagogique, administrative, activité post et périscolaire, une étude...) se prend, la première phase dans l'étape de préparation est l'élaboration des Termes de Référence (TdR). Cette élaboration est une phase déterminante qui incombe au commanditaire de l'activité.

Plusieurs auteurs (Ardouin, 2005 ; Ahodekon, 2008 ; Ardouin, 2010) pensent que les Termes de Référence (TdR) sont un document présentant de façon détaillée tous les composants d'une activité, étude ou recherche à mener. Il s'agit d'un document de référence tout au long de la réalisation de l'étude et de la rédaction du rapport. Ce document permet de guider toutes les personnes impliquées comme acteurs ou comme bénéficiaires de l'activité. Il est en effet un document de communication voire d'information permettant de visualiser les raisons ayant conduit ou ayant motivé les initiateurs de l'activité. Les Termes de Référence (TdR) constituent donc un ensemble d'éléments contenus dans un document contractuel en vue de réaliser une activité. Ils précisent la finalité et les fonctions de l'activité, son étendue et ses limites.

## **2.2. La Formation continue en contexte des enseignants**

La formation continue est l'action de donner à quelqu'un, à un groupe les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité ou d'une fonction. C'est un processus d'acquisition, de maintien et d'amélioration de connaissances, de savoir-faire opératoires et éventuellement de savoir-faire relationnels. Il permet d'opérer auprès d'un public constitué de travailleurs d'un secteur donné dans l'optique de leur permettre d'améliorer leurs compétences.

Dans le contexte du système éducatif camerounais, on distingue deux grandes formes de formation : la formation continue et la formation initiale (MINEDUB/UNICEF, 2016). Dans le cadre de cet article, seule la formation continue est prise en compte.

## **2.3. La Formation professionnelle continue.**

Par formation professionnelle continue, il faut entendre toutes les mesures ayant pour but de donner à ceux qui sont déjà dans la vie active de pouvoir se reformer pour améliorer leurs compétences ou bien de s'adapter aux nouvelles innovations et exigences de leur fonction (MINEDUB/UNICEF, 2016). Elle consiste notamment à doter les praticiens concernés de nouvelles connaissances,

compétences, stratégies et capacités leur permettant de mobiliser les ressources nécessaires face aux situations professionnelles. Elle permet d'opérer une actualisation, une qualification et l'acquisition de ressources nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle ; la reconversion professionnelle, le perfectionnement et l'élargissement de connaissances professionnelles ou leur adaptation à l'évolution du métier, de la profession, de la fonction ou des innovations du système dans lequel il exerce.

## **2.4 L'ingénierie de formation en contexte professionnel**

L'ingénierie dans la logique de démarche scientifique se définit comme une expertise qui inclut des activités de conception de deux niveaux : la conception des dispositifs de formation et la conception des séquences pédagogiques.

L'ingénierie constitue l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation, des méthodes, règles et techniques pouvant et devant être utilisées à cet effet. Il s'agit d'un corpus de savoir et de savoir-faire sur lequel il existe un consensus minimum de la communauté professionnelle qui la pratique (Le Boterf 2017, p. 411 ; Hebrard, 2011).

L'ingénierie de formation s'appuie sur trois logiques :

- Concevoir la formation à partir des situations de travail (analyse de pratique ou du travail pour un ajustement, processus de référentialisation sur une fonction, un métier, une profession, processus de didactisation professionnelle),
- Privilégier la formation dans les situations de travail,
- Développer la formation par la mise en situation de travail (par l'immersion, mise en situation).

### **2.4.1. L'ingénierie de formation professionnelle, une démarche socioprofessionnelle et méthodologique de professionnalisation.**

L'ingénierie de formation vient avant, elle prépare l'action, elle prépare aussi le suivi et l'évaluation, mais elle n'est pas explicitement présente au moment même de la formation identifiée comme un temps précis. A ce sujet, Astier (2003) nous enseigne que, dans tous les cas, l'ingénierie de formation est une activité de formalisation d'une action de formation future, associant différents acteurs, dans des contextes déterminés, ayant une finalité explicite d'apprentissage (Hebrard, 2011). Il s'agit d'une mise en représentation des actions, une élaboration anticipatrice des différents axes de la formation. Elle est une démarche professionnelle pendant laquelle le formateur a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer (ACRE) des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes (Ardouin, 2003. Hebrard, 2011).

L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adaptée, pour aider la structure à évoluer et à devenir plus performante mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet professionnel (Parmentier, 2008). Elle permet aux personnes qui sont déjà dans la vie active de pouvoir se reformer pour améliorer leurs compétences ou bien de s'adapter aux nouvelles exigences de leur fonction. Cette ingénierie intègre l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie didactique.

#### **2.4.1.1. L'ingénierie pédagogique**

L'ingénierie pédagogique renvoie au processus conduisant à la conception et à la gestion globale du dispositif relatif à une formation adaptée et optimisée (étude, conception, réalisation et adaptation du projet de formation). Elle suppose un travail de synthèse documentaire et des ressources (S, SF, SE, Compétences), étudie le projet sous ses aspects techniques, économiques,

financiers ... regroupe l'ensemble des méthodes et des outils permettant d'apprendre, adaptée au public-cible avec des objectifs pédagogiques clairement définis (définir les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens et les modalités d'apprentissage pour les atteindre, construction des situations de formations, des stratégies de résolution de problèmes professionnels...). Parmentier (2008) précise à cet effet que l'ingénierie pédagogique permet de concevoir et structurer les actions de formation (Les contenus et progressions, le but et les objectifs pédagogiques des unités de formation, d'organiser la succession des séquences et leurs enchaînements, de définir l'itinéraire pédagogique..., d'effectuer le choix des méthodes pédagogiques...)

#### **2.4.1.2. L'ingénierie didactique**

« L'ingénierie didactique consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles. Elle évoque l'existence d'une description, d'une étude et de justifications aussi précises et consistantes que possible des conditions d'utilisation de ce dispositif » Chevallard (2009, p 2).

L'ingénierie didactique se caractérise en premier lieu par un schéma expérimental basé sur la conception, la didactisation des situations et des artefacts professionnels, la transposition des situations professionnelles emblématiques en situations de formation/apprentissage professionnelles, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences de formation.

L'ingénierie didactique évoque l'existence d'une description, d'une étude et de justifications aussi précises et consistantes que possibles des conditions d'utilisation du dispositif ou des artefacts de formation. Dauvisis et Figari (1995, 144) précise d'ailleurs que l'ingénierie constitue l'art de la conduite d'un dispositif.

#### **2.5. Analyse des besoins de formation**

L'analyse des besoins de formation est un processus systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données (faits,

opinions, attitudes) provenant de sources multiples visant à identifier et documenter les écarts (besoins) entre un résultat actuel et un résultat désiré en fait, le besoin renvoie à *un manque* ou à un état de manque ressenti ou pressenti chez un praticien (enseignant, superviseur pédagogique, gestionnaire scolaire.). Le besoin est donc la résultante de l'analyse, ou confrontation, entre un état initial et un état souhaité, souhaitable ou nécessaire. Cette différence, amenant le manque et donc le besoin de formation. Cette analyse est antérieure à l'élaboration de TdR et constitue le référentiel sur lequel portera la formation.

## **2.6. Analyse des processus de présentation des modèles de TDR**

Dans cette présentation, une analyse comparée de vingt termes de références élaborés dans le cadre de différents projets (formation, supervision, APPS, projet de développement, appel à manifestation, consultance...) émanant d'horizon et de secteur d'activités variées a été effectuée.

L'analyse porte sur la structure et la présentation. L'indicateur structure permet de relever les éléments constitutifs et la présentation porte sur la forme (tabulaire, linéaire). Cette analyse permet à la fin de proposer une trame adaptée au contexte éducatif qui est le nôtre.

### **2.6.1. Typologie des activités de formation continue pour lesquelles les TdR doivent être élaborés**

Les activités identifiées et pouvant faire l'objet d'une fiche technique ou de l'élaboration des TdR identifiées dans les pratiques et les textes officiels traitant des formations continues sont les suivantes (DRES-AD, 2019, 10) : Les séminaires ; les ateliers de formation ; les conférences pédagogiques ; les stages de formation ; les journées pédagogiques ; les animations pédagogiques ; les conseils d'enseignement ; les conseils des

études ; les leçons collectives ; les leçons de démonstration/modèles ; les Activités Post et Péri-scolaire (APPS).

### **2.6.2. De l'ingénierie de formation à l'élaboration de TdR**

Intégrés dans le processus de formation, les Termes de Référence (TdR) font partie des préalables à l'enclenchement des différentes politiques locales et ingénieries conceptuelles de formation (pédagogique, didactique, documentaire, compétence.). Les différentes politiques et dispositifs de formation dans les structures éducatives doivent intégrer l'élaboration des TdR dans leurs pratiques quotidiennes d'identification, de programmation, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation des activités. L'ingénierie de formation entant que démarche, processus ou construit permet d'enraciner la formation professionnelle continue là où elle a lieu (Astier 2005, p. 15 ; Akkacha, Daoudi et Khat2020, p.1557). Tout en construisant une dynamique logique qui met ensemble les différentes procédures, la conception et le développement d'un cahier de charge et des termes de références ainsi que des intrants et extrants de la formation continue concernée.

### **2.6.3. Rôle et objectifs des termes de références**

Les Termes de Référence (TdR) permettent à celui qui organise une activité d'expliquer ce qui sera fait et pourquoi, de préciser ce qu'on attend de l'activité, d'orienter tous ceux qui sont concernés par l'activité. Dans le cas d'une formation, ils permettent aux formateurs de développer ou de concevoir tous les artefacts de la formation, de préparer tous les dispositifs humains, pédagogiques, didactiques, matériels, documentaires et financiers nécessaires pour la formation, de procéder à des simulations et à des transferts et transpositions nécessaires (Ahodekon 2008, p. 4). Dans le cadre d'une rencontre, d'une réunion, d'un séminaire ou d'une séance de travail tel que les réunions sectorielles, elles permettent aux participants de se préparer psychologiquement, intellectuellement, matériellement ou de se mettre dans les conditions idoines pour participer ou assister à l'événement ou à la

cérémonie, d'opérer un rapprochement entre les objectifs, les activités et ses attentes en tant que professionnel. Ils vont de ce fait faciliter grandement la réalisation de l'activité, réduire les risques de malentendus et favoriser la reconnaissance de l'utilité de l'activité ainsi que l'acceptation des résultats.

Leur élaboration permet à celui qui organise une activité de décrire le contenu et les objectifs qu'il en attend, de clarifier les objectifs attendus des différentes parties prenantes, cerner les limites de l'activité et de décrire la procédure et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

A cet effet, ils doivent être : clairs, fidèles, complets et cohérents, fournir une description claire de la raison d'être de l'activité ou de l'étude, présenter la méthodologie et le plan de travail prévus (activités) avec les dates clés et la durée, les besoins prévisionnels en moyens, surtout en ce qui concerne le personnel, les obligations en matière d'extrants.

La rédaction de ce document est l'une des premières étapes de la mise en œuvre d'une action (évaluation d'une action, atelier, étude spécifique, etc.). Elle marque la fin d'une phase de réflexion de la faisabilité de l'action considérée. Elle prépare la deuxième phase de la mise en œuvre de l'action. L'élaboration des TDR est un exercice collectif parfois complexe impliquant le commanditaire de la formation, les intervenants et parfois les bénéficiaires de la formation (identification des besoins, participation aux activités).

## **2.7. Description des éléments des Termes de Référence**

**Tableau 1 : éléments et descriptifs des TdR**

<b>Éléments</b>	<b>Description</b>
<b>Contexte et justification</b>	La section décrit l'environnement, les raisons, le contexte dans lequel l'activité sera menée, Généralement, le contexte doit décrire les informations ci-après : -Pertinence ou compatibilité de l'activité avec les

	documents et stratégies de référence ; -Description de la situation de l'activité ; -Description sommaire des effets directs et indirects induits par l'activité ;
<b>Objectifs</b>	Cette partie énonce, en plus de l'objectif général (intention de l'activité), les objectifs spécifiques de l'activité (énoncés en termes de comportements attendus du participant à l'activité). Ceux-ci doivent être simples, clairs et surtout vérifiables. Il est préférable de ne pas regrouper les objectifs spécifiques, mais plutôt d'énoncer chaque objectif à part.
<b>Résultats attendus</b>	Cette partie donne une liste des résultats concrets et des produits/documents à obtenir à la fin de l'activité. A ce niveau, les TDR donnent une précision des activités à réaliser pour atteindre les objectifs précédemment cités. Ici, il est aussi précisé les extraits à produire dans le cadre de l'activité.
<b>Méthodes Pédagogiques</b>	La section sur la méthodologie doit exposer comment l'activité sera effectuée, y compris les principales méthodes à employer pour animer l'activité. Les outils de collecte des données/informations
<b>Public cible</b>	Cette section précise ceux qui sont bénéficiaires de cette activité
<b>Le lieu et la durée</b>	La localisation de l'activité et la durée qu'elle mettra
<b>Profil du consultant/formateur</b>	Précise si on a besoin d'un intervenant externe et quel est son profil
<b>Rapport à soumettre</b>	Cette section nous oriente sur les livrables au terme de l'activité.
<b>Chronogramme</b>	Cette partie précise les échéances et les activités à mener pour chaque échéance
<b>Budget</b>	Cette section précise les montants nécessaires pour la réalisation de l'activité

## 2.8. Structure générale des TdR

### 2.8.1. Eléments constitutifs

Dans la littérature il ressort les éléments constitutifs suivants : le titre de l'activité/besoin en formation continue, contexte et justificatif, les objectifs de l'activité, les objectifs pédagogiques (de la formation et pédagogiques), résultats attendus, méthodologie/stratégies, dispositif, modalités pédagogiques, le public cible, partenaires impliqués/intervenants, documents nécessaires, lieu de l'activité, durée et période, les stratégies d'évaluation de la formation, budget de l'activité.

### 2.8.2. Le format des TDR

Les formats les plus usuels sont soit linéaire, soit tabulaire. Pour des mesures de simplification et de facilité de lecture, le modèle tabulaire semble plus approprié car il présente dans un tableau les données nécessaires pour la compréhension rapide de l'activité.

#### 2.8.2.1. Trame des Termes de Référence pour des activités de formation

Pour les activités de formation, la trame proposée regorge en plus des éléments cités au tableau 1 les éléments suivants : besoin de formation continue/thème de formation, type de formation, livrables, la documentation nécessaire, nombre de participants, coordination, supervision.

**Tableau 2 : trame tabulaire des TdR pour une activité de formation**

Eléments	Description
Contexte et justification :	
Besoin de formation continue/thème de formation :	
Type de formation :	
Objectif général de la formation :	
Objectifs pédagogiques :	
Méthodes et stratégie de la formation :	

Intervenants :	
Public cible :	
Partenaires :	
Périodes :	
Durée :	
Lieu :	
Résultats attendus :	
Livrables :	
Documentation nécessaire :	
Nombre de participants :	
Coordination	
Supervision :	
Budget :	

### **2.8.2.2. Trame des TdR du formateur ou du responsable de mise en œuvre de l'activité**

Pour le responsable de mise en œuvre d'une activité, la trame des TdR proposée fait ressortir les éléments présentés dans le tableau suivant.

**Tableau 3 : trame des TdR pour une activité quelconque**

<b>Éléments</b>	<b>Description</b>
Le titre de l'activité :	
Contexte et justificatif :	
L'objectif général de l'activité :	
Les objectifs spécifiques de l'activité :	
Résultats attendus :	
Méthodologie/stratégies, dispositif :	
Le public cible :	
Partenaires impliqués/intervenants :	
Documents nécessaires :	
Lieu de l'activité :	
Durée/période :	
Les stratégies d'évaluation de l'activité :	
Budget de l'activité :	

### **3. Discussion**

De l'analyse des TdR des différentes formations offertes, il ressort une variété de présentation et de modèle de ce document de communication professionnelle entre les différentes parties prenantes au processus ou à l'activité. Les modèles de présentation et les contenus varient d'un commanditaire de la formation à un autre. Certaines formations en sont dépourvues et de ce fait installe entre les participants un manque d'intérêt pour l'activités organisée. Désormais le paysage de la formation doit s'habituer des TdR et les différents acteurs formés à son élaboration. Ils permettent aux uns et aux autres de se préparer pour « affronter » l'activité. Quel que soit sa forme et son modèle de présentation ces derniers doivent contenir des éléments essentiels pouvant renseigner l'autre sur ce qui l'attend en termes de contrainte professionnel, d'investissement matériel, intellectuel et de temps (tableau 2 et 3).

### **Conclusion**

Les tendances actuelles dans le champ de l'éducation et de la formation sont à la professionnalisation des faits et gestes, des pratiques et des comportements dans le souci de la promotion d'un développement professionnel des praticiens et de l'optimisation des offres des biens et des services dans les différents maillons en charge de l'opérationnalisation de la politique éducative du Cameroun.

L'analyse, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des actions de formation et des activités qui promeuvent le système éducatif ou renforcent les capacités de ceux qui y exercent font dire que ceux qui y sont engagés posent et mènent des actions qui revêtissent une part d'ingénierie et par conséquent, se doivent d'être accompagnés dans l'acquisition des compétences professionnelles conséquentes. L'adoption de l'élaboration préalable des TdR à toute action ou activité de formation professionnelle continue permet de faire des prévisions, d'avoir

une visibilité sur les actions à mener et, à développer une communication professionnelle entre tous les acteurs impliqués et les bénéficiaires potentiels des formations.

## Références bibliographiques

Ahodekon, S.C. C. (2008). Manuel formation sur l'élaboration des termes de référence à soumettre au fonds d'études générales du MEF. Ministère de l'Economie et des Finances. P. 67

Akkacha, H., Daoudi, S. & Khiat A., (2020). L'ingénierie de formation un outil stratégique dans le développement des compétences, des (103) stagiaires dans le cadre d'une formation pré-recrutement au sein du complexe GL3Z- SONATRACH. *Journal of Economic Sciences Institute / Vol : 32, Num : 02, Année : 2020, Pages (5111/5151).*

Ardouin, T. (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie", Où en est l'ingénierie de la formation, *Education permanente*, n° 157/2003-4.

Ardouin, T. (2005) Dynamique des ingénieries de formation : entre démarches et domaines, « Se former à l'ingénierie de formation : diversité, temporalité et interdisciplinarité », Colloque franco-québécois, Tours, 23-24 juin. (Introduction).

Astier, P. (2005). Analyser le travail en vue de la formation, *les cahiers d'Etudes du CUEEP* N° 56, juin 2005 pp 7-19.

Chevallard, Y. (2009). La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD consultable à [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Cours\\_de\\_YC\\_a\\_1\\_EE\\_2009.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Cours_de_YC_a_1_EE_2009.pdf).

Dauvisis M.-C et Figari, G. (1995). — Évaluer : quel référentiel ? *Revue française de pédagogie*, volume 113, 1995. Lecture écrite. pp. 144-146; [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1995\\_num\\_113\\_1\\_2992\\_t1\\_0144\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0144_0000_2).

Délégation Régionale des Enseignements Secondaires de l'Adamaoua/Inspection de l'Enseignement Normal (DRES-AD). (2019). Actes de l'atelier Régional de formation des superviseurs pédagogiques de l'enseignement normal Ngaoundéré, 04 au 05 février 2019.

Hebrard, P. (2011). L'ingénierie de formation : ce qui en relève et ce qui lui échappe. *Transformations* n°5/2011

Le Boterf, G. (2017). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences*. In Carré P. & Caspar P. (dir.) *Traité des Sciences et Techniques de la formation*. Paris, France : Dunod.

Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? quelles conséquences pratiques. Journées d'Etudes « *ingénierie des dispositifs de formation à l'international*. 24-25 novembre- Montpellier.

Maubant, P. (2019). Professionnalisation et ingénierie de formation : entre résonances et divergences. *Phronesis*, 8(3-4), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1067211ar>

MINEDUB/UNICEF (2016). *Modèle expérimental de supervision pédagogique et de formation continue* 32 p

Parmentier, C. (2008). *L'Ingénierie de formation Outils et méthodes*, Éditions d'Organisation, Groupe Eyrolles.