

## **Note conceptuelle sur le sous-thème 2**

---

Développement des compétences  
techniques et professionnelles  
tout au long de la vie pour une croissance  
socio-économique durable de l'Afrique



---

## Note conceptuelle sur le Sous-thème 2 :

### Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique

#### 1. Introduction

Au cours de la dernière Biennale de l'ADEA qui s'est tenue en 2008 à Maputo et dont le thème était l'Education post primaire en Afrique, l'Education et la Formation professionnelle et technique ont été identifiés comme étant un moyen important pour l'acquisition de compétences employables et le développement d'une main d'œuvre compétente et compétitive sur le plan mondial, capable de contribuer à une croissance économique et une prospérité durables en Afrique. Dans beaucoup de pays africains, le problème du développement des compétences figure au premier plan du débat autour des politiques d'éducation et de formation. Cependant, la pénurie et les insuffisances en compétences sont évidentes dans de nombreux domaines de l'activité économique sur le continent, soulevant la question importante de comment combler le fossé qui existe entre la formulation des politiques et la mise en œuvre effective des stratégies et des plans d'action pour le développement de ces compétences.

La nécessité de déployer des ressources humaines qualifiées pour le développement de l'Afrique constitue l'une des raisons pour lesquelles la Triennale de l'ADEA qui se tiendra à Ouagadougou au Burkina Faso en février 2012 a pour thème principal **“Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ?”** Sur la base de ce thème général, trois sous-thèmes ont été dégagés en vue d'un examen approfondi et d'une analyse critique afin de recenser des études de cas concrets, des stratégies opérationnelles et des bonnes pratiques susceptibles d'être reproduites ou adaptées. Ces sous-thèmes qui s'inscrivent tous dans le cadre général du développement des compétences et de l'apprentissage tout au long de la vie sont :

- Sous-thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique
- Sous-thème 2 : Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique
- Sous-thème 3 : Acquisition des compétences scientifiques et techniques, tout au long de la vie, pour le développement durable de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation

L'objectif de cette note est d'apporter clarté et substance au sous-thème 2 et de fournir un cadre de réflexion aux auteurs des contributions et des études de cas relatifs à ce sous-thème. Ainsi, l'on pourra espérer que les résultats de la Triennale de 2012 aillent au-delà de la répétition d'idées et de discours déjà connus et fournissent aux pays des stratégies pragmatiques et des orientations pour la mise en œuvre et ceci même dans le cadre d'un dialogue politique. Le problème n'est plus de savoir *ce qu'il faut faire* mais plutôt *comment le faire*.

## 2. Contexte

L'EFTP se déploie en Afrique à différents niveaux et dans différents types d'environnement pédagogiques, notamment les écoles techniques et professionnelles, les écoles polytechniques, les entreprises et les centres d'apprentissage et de formation. A quelques exceptions près, l'environnement socio-économique dans lequel les systèmes d'EFTP existent est caractérisé par :

- Une économie nationale faible, une croissance démographique galopante et une main d'œuvre (principalement non qualifiée) en augmentation;
- Des offres d'emploi rémunéré en baisse ou stagnantes, en particulier dans le secteur industriel formel face à un secteur informel actif et en expansion, principalement composé de micro-entreprises et de petites entreprises;
- Un nombre explosif de jeunes peu éduqués, frustrés et sans emploi;
- Des structures mal coordonnées, non réglementées et fragmentées;
- Une faible qualité de la formation;
- Une inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail;
- Des opportunités de formation inégales aggravées par des disparités fondées sur la situation régionale ou géographique, le sexe et les conditions socioéconomiques;
- Une image généralement négative de l'EFTP due son statut peu prestigieux ;
- Des mécanismes défaillants de suivi et d'évaluation;
- Des systèmes d'évaluation, de validation et de certification inadéquats;
- Un financement insuffisant;
- Une gouvernance et une gestion défaillantes du système.

Cette situation déplorable de l'EFTP a inspiré l'un des messages essentiels qu'il faut retenir de la Biennale 2008 de l'ADEA, relatif au rôle crucial que l'EFTP peut jouer dans l'acquisition par les jeunes de compétences employables et dans le développement économique durable du continent (ADEA, 2008). En effet, une main d'œuvre qualifiée constitue un levier important pour la croissance économique, la création de richesses et l'éradication de la pauvreté. L'EFTP offre des opportunités pour l'acquisition de compétences employables et entrepreneuriales qui facilitent l'insertion dans le monde du travail gage d'un accès à un travail rémunéré, des moyens de subsistance durables et une participation significative à la vie politique et démocratique d'une nation.

Le plus important atout d'un pays ne se trouve pas dans les matières premières ou les ressources naturelles qu'il recèle mais plutôt dans les compétences de ses citoyens. Les pays qui connaissent un déficit de compétences et de capital humain sont confrontés à un avenir incertain, avec des perspectives peu brillantes en matière de croissance économique, de création d'emplois et de progrès social (Commission sur la Croissance et le Développement, 2008; Kok, 2004; OCDE, 2004). Ensemble, pays riches et pauvres reconnaissent de plus en plus clairement qu'il leur en coûtera beaucoup s'ils ne renforcent pas leur vivier national de compétences (DfID, 2007, 2008).

Les Perspectives économiques en Afrique (PEA) (2008) publiées par la Banque Africaine de Développement (BAD) et l'OCDE considèrent l'EFTP comme une des réponses les plus significatives au problème de la formation d'une main d'œuvre qualifiée et compétitive sur le plan mondial. Dans son plan d'action pour la deuxième décennie de l'éducation (2006 – 2015), l'Union Africaine (UA) reconnaît que l'EFTP a été sous-estimée dans le passé et en a

donc fait l'une des sept domaines d'investissement prioritaire sur le continent. En conséquence, elle a adopté un cadre politique pour la promotion de l'EFTP en Afrique (UA, 2007). La Banque Mondiale a aussi plaidé en faveur d'un surcroît d'investissement dans le développement des compétences en Afrique (Banque Mondiale, 2008).

Bien que l'importance de l'EFTP pour le développement socio-économique soit universellement reconnue, il semble qu'une certaine inertie ralentit le passage de la formulation des politiques à leur mise en œuvre dans nombre de pays africains. Comment combler le fossé qui s'est creusé entre l'identification des besoins et la mise en œuvre des stratégies ? Quelles sont les conditions qui permettront d'impulser une transformation positive de la situation actuelle de l'EFTP en Afrique ? Quelles sont les conditions nécessaires et suffisantes à l'avènement de l'EFTP comme moteur du développement du capital (humain, social et infrastructurel) requis pour une croissance économique durable en Afrique ?

### 3. Clarification des concepts essentiels

#### 3.1 Nécessité d'un changement de paradigme en matière d'EFTP

La Biennale de 2008 avait souligné la nécessité d'un changement de paradigme à travers le passage de l'EFTP au concept plus holistique et inclusif de *développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP)* qui constitue une réponse plus souple et plus immédiate aux besoins du marché du travail que le système traditionnel basé sur l'offre. Le terme *développement des compétences* renvoie à : « L'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire et d'attitudes nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un travail sur le marché de l'emploi. Ces compétences s'acquièrent dans des écoles, des institutions ou centres publics ou privés, à travers l'apprentissage traditionnel informel ou la formation non-formelle semi-structurée<sup>1</sup> ». Cette terminologie englobe tous les types de formation et ne se limite pas seulement à l'éducation formelle dans les salles de classe formelles. Les tenants de cette approche globale de la formation encouragent vivement une utilisation plus large des termes *développement des compétences* dans les documents de politique afin de promouvoir cette approche holistique et inclusive, notamment en mettant l'accent sur des questions liées à la transition de l'école au travail et au développement des ressources humaine dans le contexte d'un apprentissage tout au long de la vie. Le DCTP s'opère donc sans considérations liées à l'âge, à la phase de la vie d'un individu, au type d'environnement d'apprentissage ou de formation ou au niveau de formation. Il tient compte de la diversité de l'offre et des cheminements et implique la reconnaissance, la validation et la certification des compétences acquises dans divers environnements pédagogiques, y compris l'apprentissage. Ce sont ces idées qui ont inspiré l'intitulé du sous-thème : *Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique*

La notion de compétence est complexe et sa définition dépendra des divers contextes et perspectives. Les dimensions du concept sont multiples, Les compétences sont dites générales, critiques, de base, clés, non-techniques etc. Ainsi, pour bien comprendre les relations qui existent entre les différentes dimensions et connotations du terme "*compétences*", il faudrait développer une définition paramétrique qui tiendrait compte de la

---

<sup>1</sup> Définition attribuée au DFID par Palmer, R dans : **What room for skills development in post-primary education? A look at selected countries.** Document de travail rédigé pour la réunion de Paris du Groupe de Travail pour la Coopération internationale en matière de Développement des Compétences, du 13 au 15 novembre 2007.

dimension *temps* (compétences à court, moyen ou long terme), de la dimension *contenu* (compétences de base, générales, spécifiques ou critiques) et de la dimension *contexte* (compétences liées à un secteur ou à une activité ou un environnement social, industriel ou économique particulier).

Cependant, aux fins d'explication de ce sous-thème, le concept de compétence est défini d'une manière qui englobe des compétences générales, fondamentales ou de base et des aptitudes telles que savoir *lire, compter et comprendre* ainsi que des compétences critiques telles que la réflexion critique, la solution de problèmes, les compétences entrepreneuriales et analytiques qui sont nécessaires à un fonctionnement efficace dans le monde du travail et qui peuvent servir de socle à l'innovation ou être adaptées à de nouveaux environnements pédagogiques ou à différents secteurs de l'activité économique. La notion de compétence peut également être comprise et classée en termes de compétences de base (notamment la connaissance) requises pour l'employabilité immédiate, l'adaptabilité potentielle ou future et pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans le contexte de ce sous-thème, le terme *croissance socio-économique* englobe la dimension de la durabilité du développement économique. L'accent est mis sur la prise en compte des valeurs sociales et culturelles, et des systèmes de savoirs indigènes et sur le respect de l'environnement naturel. Le concept de développement durable est intrinsèquement lié au développement total de l'individu.

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie comprend non seulement la dimension *temps* (ou sur la durée) mais aussi une dimension *espace* avec l'élargissement du champ des compétences de l'individu et des opportunités de les développer. En d'autres termes, le DCTP tout au long de la vie est une affaire d'acquisition de savoirs pertinents et de compétences adaptables permettant le perfectionnement, la reconversion ou la polyvalence des travailleurs.

Il est reconnu que le système classique d'éducation et de formation technique et professionnelle (EFTP) vise essentiellement à donner des qualifications pour un emploi dans le secteur formel plutôt qu'à doter les sujets de compétences qui leur permettent de réussir leur insertion dans le monde du travail. Dans de nombreux pays, la création d'emplois dans le secteur formel a stagné alors que l'emploi informel a gagné du terrain, et représente généralement plus de 80% du taux d'emploi dans un grand nombre de pays africains. Cependant, la formation dans les secteurs non formel et informel n'est que marginalement reliée au secteur formel. Seuls quelques pays, notamment le Bénin, le Togo et le Mali, ont initié des politiques qui associent l'apprentissage traditionnel au système formel d'EFTP.

C'est l'ensemble de ces arguments qui sous-tend le choix des termes *développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP)* dans la formulation de l'intitulé de ce sous-thème à la place de l'EFTP. Ce choix renforce également la synergie qui est recherchée entre les trois sous-thèmes. En effet, le premier sous-thème porte sur l'acquisition d'un socle commun de compétences et le troisième traite de compétences scientifiques et techniques.

#### **4. Principaux enjeux**

Les principales questions qui seront soulevées dans ce sous-thème peuvent être regroupées en six catégories : gouvernance (notamment la gestion, les partenariats et le financement), la qualité et l'assurance qualité, la pertinence et l'employabilité (notamment l'esprit d'entreprise et la transition de la formation au monde du travail), l'évaluation et la certification (y compris

les cadres de qualifications et l'apprentissage tout au long de la vie), le développement des compétences dans les secteurs non formel et informel, et l'accès à et l'attractivité de l'EFTP.

#### **4.1 Gouvernance**

La gouvernance se trouve au cœur de toutes les stratégies réussies de développement des compétences. Afin d'assurer la gestion efficace et la cohérence de l'offre de formation, il s'avère souvent nécessaire de créer une agence nationale de coordination pour diriger l'ensemble du secteur du développement des compétences à l'intérieur d'un cadre politique et de régulation bien défini. Des partenariats rassemblant les acteurs de la société civile et les ONG, les entreprises et les associations professionnelles, les partenaires internationaux au développement et les organisations religieuses, les organisations des secteurs public et privé ainsi que les prestataires de formation contribuent efficacement à la mise en œuvre de stratégies innovantes de gestion et de financement.

Il est largement établi que le renforcement de la gouvernance peut générer des résultats positifs. Selon la BAD/OCDE, la réforme des programmes au Maroc qui a mis l'accent sur l'acquisition d'une combinaison de compétences spécifiques et de capacités générales a permis d'obtenir de bons résultats avec plus de la moitié des diplômés ayant accédé à un emploi dans les neuf mois qui ont suivi l'obtention de leur diplôme (DAD/OCDE, 2008). Il s'ajoute à cela que la proportion de femmes en formation a progressé pour atteindre 44% en 2006, alors que le système DCTP s'élargit avec l'introduction de programmes de formation qui ciblent les compétences requises par de nouveaux secteurs économiques tels que la construction automobile, l'aéronautique et l'agro-industrie.

Le DCTP est coûteux. En Afrique sub-saharienne, l'enseignement technique et professionnel est en moyenne quatre fois plus onéreux que l'enseignement secondaire général (Atchoarena et Delluc, 2001), et dans certains cas elle l'est quatorze fois (Johanson et Adams, 2004). Il est évident que les financements publics ne peuvent suffire. Des taxes sur les salaires ont même été instituées dans de nombreux pays pour financer la formation. Leur efficacité est cependant loin d'être prouvée et en raison de la dimension restreinte de l'assiette fiscale de beaucoup de pays, il n'est pas certain que des fonds suffisants puissent ainsi être générés.

#### **4.2 Qualité et assurance qualité**

La qualité de la formation se trouve améliorée par l'existence d'enseignants et d'instructeurs bien formés dotés d'excellentes compétences pédagogiques, ayant une expérience du monde du travail, disposant des outils pédagogiques appropriés ainsi que de matériel et d'infrastructures adéquats. L'intégration des TIC et de d'un enseignement/apprentissage assisté par la technologie dans l'offre de formation peut contribuer à la qualité de celle-ci. Récemment, l'approche de la formation axée sur les compétences a été reconnue comme étant source d'amélioration de la qualité. La formation aux compétences de haute qualité dépend aussi étroitement de la présence d'une direction forte et professionnelle, d'un leadership efficace ainsi que d'un mécanisme adéquat de suivi et d'évaluation pour piloter l'ensemble du système dans la bonne direction.

L'acquisition de compétences effectives dépend aussi d'une bonne éducation de base. L'orientation rigide d'élèves vers la formation professionnelle, en particulier lorsqu'elle se fait très tôt dans leur cursus, réduit les perspectives de développement de compétences non-techniques. Les élèves qui ont reçu une éducation académique suffisante sont mieux à même d'acquérir des compétences professionnelles de haut niveau. En Corée du Sud, les élèves de l'enseignement général et ceux de la formation professionnelle partagent jusqu'à 75% d'un

programme commun (Adams, 2007). Dans l'économie du savoir qui émerge en ce 21<sup>ème</sup> siècle, *ce que l'on sait* est moins important que *ce que l'on est capable d'apprendre*.

Une mauvaise préparation académique des apprenants constitue une entrave à un bon rendement dans le système DCTP, en particulier dans le secteur informel. En effet, à l'âge de 15 ans, beaucoup de jeunes quittent l'école en Afrique sub-saharienne (UNESCO, 2010). Ces jeunes, souvent candidats à une formation dans le secteur informel, quittent l'école sans les compétences d'apprentissage de base essentielles pour le développement des aptitudes adaptables à la solution de problèmes. Ces aptitudes sont nécessaires à l'acquisition de compétences plus techniques et spécialisées.

#### **4.3 Pertinence et employabilité**

L'enseignement professionnel formel ne forme que trop, et à grand frais, à des compétences peu pertinentes au regard des besoins économiques et sociaux. Il en résulte une marginalisation des pauvres et du secteur informel. Cet enseignement se fait souvent sur la base de programmes inadéquats et distants des véritables besoins des employeurs (UNESCO, 2010). Il n'est donc pas surprenant que la durée moyenne du chômage chez les jeunes à la recherche d'un premier emploi se mesure en années plutôt qu'en mois. En Ethiopie, au Malawi, au Mozambique et en Zambie, les jeunes connaissent environ cinq années d'inactivité avant de décrocher leur premier emploi (Garcia et Fares, 2008).

En Afrique sub-saharienne, environ 95 millions de jeunes femmes et hommes sur un total approximatif de 200 millions sont analphabètes et sont soit sans emploi soit faiblement rémunérés (Garcia et Fares, 2008). Plus de 20% des jeunes sont sans emploi, ce qui indique une absence de compétences pertinentes pour un emploi productif (BAD/OCDE 2010). Chaque année, entre 7 millions et 10 millions de jeunes africains entrent dans des marchés du travail caractérisés par un chômage élevé, une productivité faible et des revenus situés en dessous du seuil de pauvreté (Garcia et Fares, 2008).

L'acquisition de compétences techniques et professionnelles doit aboutir à un emploi rémunéré ou non. Pour cela, il est important que la formation soit en adéquation avec les besoins du marché. Il faut donc créer un mécanisme qui permette de prédire et de suivre les dynamiques qui sont à l'œuvre sur le marché du travail. Des études qui révèlent la destination des diplômés sur le marché peuvent constituer un moyen de recueillir des informations utiles sur la base desquelles les programmes de formation peuvent être adaptés afin d'améliorer l'employabilité des élèves. En outre, puisque dans la plupart des pays les opportunités d'emploi qu'offre l'économie formelle sont faibles comparées à la croissance de la main d'œuvre, l'éducation à l'entrepreneuriat offre les meilleures perspectives de création d'emploi et d'auto-emploi. Enfin, une transition réussie de la formation à l'emploi nécessite le développement de larges compétences parmi lesquelles figurent la capacité à résoudre des problèmes et "d'apprendre à apprendre" ainsi que des compétences plus spécialisées et techniques (UNESCO, 2010).

#### **4.4 Evaluation et certification**

Pour que le DCTP soit holistique et inclusif, il doit s'appuyer sur système d'évaluation et de qualification qui valide et certifie les compétences et qualification acquises dans différents environnements pédagogiques formels ou non formels. Les Cadres Nationaux de Qualifications (CNQ) ont fait la preuve de leur efficacité en tant qu'outil d'harmonisation des résultats attendus de l'apprentissage, de validation de l'apprentissage par l'expérience et,

de manière générale, de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage tout au long de la vie a un effet bénéfique sur le développement des compétences de la main d'œuvre qu'elle permet de mettre à niveau de manière continue. Elle permet aussi à ceux qui ont eu un accès limité à la formation dans le passé de consolider et d'accroître leurs compétences et aptitudes dans une approche de long terme. Au niveau sous régional, un système cohérent de reconnaissance mutuelle des compétences serait utile pour promouvoir la portabilité des qualifications au-delà des frontières nationales et contribuerait à l'intégration régionale en Afrique.

Si les promesses et les opportunités de développement des compétences tout au long de la vie et d'harmonisation des résultats attendus de l'apprentissage issus de divers environnements dont les CNQ sont porteurs sont grandes, il faut bien se rendre compte que la construction de ces cadres est un processus long et ardu. Des critiques de versions précédentes d'un CNQ en Afrique du Sud avancent que "les logiques fondamentales respectives de l'éducation et de la formation sont trop éloignées pour être associées dans un seul CNQ" (Heyns et Needham, 2002). Des études sont en cours pour évaluer la valeur et l'impact réels des CNQ dans certains pays (Allais, 2010).

#### ***4.5 Développement des compétences dans les secteurs formel et non formel***

C'est l'emploi informel et l'auto-emploi qui prédominent dans les zones rurales autant que dans les zones urbaines en Afrique. L'apprentissage traditionnel et la formation sur le tas sont la principale source de développement des compétences pour la majorité des jeunes africains (OIT, 2007; Wachira et al., 2008; Walther). En Ethiopie, le secteur informel représente 90% de l'ensemble de l'activité et de l'emploi sur le marché du travail.<sup>2</sup> Au Maroc, une étude du secteur informel a révélé qu'environ 80% des employeurs et employés qui le composent ont acquis leurs compétences sur le tas (Ait Soudane, 2005).

La force de l'apprentissage traditionnel réside dans le fait qu'il fournit des compétences pratiques employables à des jeunes qui présentent un faible niveau d'instruction (Monk et al., 2008). Au Kenya, au Sénégal, en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe, la moitié des travailleurs du secteur informel n'ont eu accès qu'à une éducation primaire ou de bas niveau (Haan, 2001). Cependant, cette force peut se muer en handicap du fait que les travailleurs faiblement éduqués sont privés de la base théorique qui permet d'accéder à des compétences de haut niveau. Le développement des compétences dans le secteur de l'apprentissage informel a donc tendance à être lent à s'adapter aux progrès technologiques, perpétuant l'utilisation de méthodologies traditionnelles (parfois obsolètes) d'apprentissage et offrant peu de connaissances théoriques. Cependant, la situation semble être en train d'évoluer avec l'expansion de la téléphonie mobile et de l'internet. Il a été par exemple rapporté qu'au Bénin, certains garagistes téléchargent sur internet des logiciels de diagnostics pour la réparation et l'entretien de véhicules automobiles modernes de haute technologie (Sévérino et Ray, 2010). Le problème est de savoir comment moderniser le développement des compétences dans le secteur informel, notamment dans les zones rurales et l'agriculture.

#### ***4.6 Accès et attractivité du DCTP/EFTP***

L'accès aux opportunités de développement des compétences devrait être effectif pour tous les groupes d'âge et les catégories d'apprenants sans considération pour le sexe, le handicap physique ou la situation géographique. La participation des jeunes d'autres groupes vulnérables aux programmes de développement des compétences qui mènent à un emploi rémunéré favorise la cohésion sociale et la stabilité, en particulier dans les sociétés en

---

<sup>22</sup> Central Statistical Authority, Ethiopia (2003). Report on urban informal sector, sample survey. January 2003

situation post conflit et fragiles. Dans beaucoup de pays, l'enseignement technique et professionnel est perçu comme un dernier recours ou un second choix par rapport à l'enseignement général plutôt que comme un tremplin vers l'emploi. Cette perception négative contribue au manque d'attractivité de ce champ du développement des ressources humaines. Il conviendra de mener des recherches pour comprendre les causes sous-jacentes de la faiblesse du statut et de l'attractivité de l'EFTP. Cependant, il est démontré que l'enseignement général produit des retours bien plus élevés que ne le fait l'enseignement technique et professionnel (Kahyarara et Teal, 2006). Relever la qualité et améliorer la pertinence (et donc l'employabilité) peuvent constituer l'antidote à cette perception négative qui fait de l'EFTP un filet de sécurité pour ceux qui sont les moins doués à l'école ou qui appartiennent à des familles ou des couches socioéconomiques pauvres.

## **5. Domaines prioritaires dans le processus de préparation à la Triennale**

L'objectif général du DCTP est de doter les jeunes et les adultes des compétences et des savoirs dont ils ont besoin pour rentrer dans le monde du travail. Les jeunes chômeurs présentent un risque plus élevé d'être attirés par des activités illicites (Adam, 2008; Brewer, 2004). Ainsi, le développement des compétences influe positivement non seulement sur la sécurité de l'emploi et d'un salaire pour un individu mais aussi sur la productivité économique, la prospérité et la cohésion sociale nationales en élevant le niveau général des compétences disponibles pour l'économie. La croissance économique, la création de richesses et la réduction de la pauvreté sont essentielles pour la cohésion sociale.

Les questions centrales que recouvre ce sous-thème se rapportent à une meilleure compréhension du lien qui existe entre l'acquisition de savoirs et de compétences et emploi rémunéré, croissance socioéconomique et promotion d'un système holistique et intégré d'accès aux savoirs et aux compétences qui reconnaisse la diversité des chemins d'apprentissage. À cet égard, les questions suivantes méritent une attention particulière. Des études de cas sur ces questions pourront nourrir le débat, le partage d'expériences et la réflexion pendant la triennale.

### *Politiques et gouvernance*

- Amélioration du cadre politique, de l'environnement et de la coordination du système de DCTP
- Partenariats innovants entre les prestataires de formation, le secteur de l'emploi et la société civile.
- Bonnes pratiques de gestion de systèmes de DCTP, notamment avec la participation du secteur privé
- Mécanismes de financement du DCTP, notamment l'investissement dans la formation technique initiale et continue des enseignants et leur développement professionnel
- Recherche en matière de DCTP, la collecte, l'analyse et l'interprétation des données pour la prise de décisions
- Coopération entre le secteur formel de l'EFTP et les micro et petites entreprises et le secteur informel

### *La Qualité et l'assurance qualité*

- Approches innovantes de la remise à niveau des compétences professionnelles et pédagogiques des instructeurs et gestionnaires de systèmes d'EFTP/DCTP
- Stratégies de développement de compétences intégrant le concept d'environnement durable
- Intégration des TIC et de l'apprentissage à distance dans la mise en œuvre de l'EFTP/DCTP
- Utilisation de la technologie et de méthodes modernes dans le secteur agricole

- Restructuration du système traditionnel d'apprentissage afin de le rendre plus efficace et de promouvoir la mobilité verticale et le développement professionnel des apprentis
- Mécanismes de suivi de la qualité et d'évaluation de la formation, notamment les taux de réussite et de transition vers l'emploi rémunéré et l'enseignement supérieur.

#### *Pertinence et employabilité*

- Inventaire national des compétences et systèmes d'information sur le marché du travail pour le suivi des secteurs en croissance de l'économie et autres mécanismes destinés à répertorier les besoins en formation
- Analyse contextuelle des différents modèles dans l'offre de DCTP et leur contribution à la pertinence et à l'employabilité: les systèmes duaux qui associent la formation scolaire à la formation pratique en intégrant l'apprentissage dans le système éducatif formel, les systèmes d'EFTP scolaire ou formels, les systèmes mixtes ou hybrides offrant des filières professionnelles à l'intérieur du système scolaire.
- Politiques économiques au niveau du gouvernement qui stimulent la création et la croissance des entreprises et donc la demande en compétences employables
- Stratégies de développement des compétences qui tiennent compte du processus de mondialisation et de la constante évolution des besoins en compétences et des dynamiques à l'œuvre dans le monde du travail

#### *Evaluation et certification*

- Cadres de validation et de certification de compétences intégrant les secteurs formel, non formel et informel
- Cadres nationaux et régionaux de qualifications, leur rôle dans la promotion de l'employabilité et de l'apprentissage tout au long de la vie
- Analyse critique de la valeur réelle et de l'impact des cadres nationaux de qualification là où ils existent.

#### *Accès et attractivité*

- Stratégies de développement des compétences qui intègrent le concept d'apprentissage tout au long de la vie
- Bonnes pratiques intégrant les dimensions genre, équité et accès dans le développement des compétences
- Politiques et méthodes de prise en charge des besoins en matière de développement des compétences des personnes handicapées et des autres groupes vulnérables ainsi que des jeunes dans les pays fragiles ou en situation post-conflit
- Politiques et interventions éducatives visant à améliorer l'attractivité du DCTP.

Enfin, afin de promouvoir la synergie entre le sous-thème 2 et le thème général de la Triennale, les questions transversales suivantes seront prises en compte dans les diverses lignes d'analyse : l'approche curriculaire, le renforcement des capacités des enseignants et des formateurs (en particulier à travers l'utilisation des TIC), l'orientation académique et professionnelle des apprenants visant à promouvoir l'acquisition de compétences critiques, l'évaluation de la qualité et de la pertinence de l'apprentissage, la validation et la certification des compétences, la gouvernance et la gestion basées sur le partenariat, le genre et l'équité, la volonté politique et l'engagement, la responsabilité et la transparence, ainsi que le cadre institutionnel pour l'action.

## **6. Conclusion**

Les politiques de DCTP doivent être taillées à la mesure de la capacité d'un pays à les mener et des réalités de son marché du travail et de son système d'éducation et de formation. La Corée du sud et Singapour ont aligné leur système d'éducation et de formation sur les besoins de secteurs économiques en forte croissance (Law, 2008; Lee, 2008). Le Vietnam a considérablement investi dans le développement des compétences pour la petite industrie

manufacturière. Une croissance économique dynamique crée une demande en main d'œuvre qualifiée et en ressources pour la formation. Le DCTP doit être intégré dans une large stratégie nationale pour la croissance économique, la création d'emplois et la réduction de la pauvreté. Cependant, il a été démontré partout dans le monde, en particulier en Asie de l'Est, que certaines conditions doivent être remplies pour que le succès soit au rendez-vous, notamment :

- L'intégration du DCTP dans une politique active de développement socioéconomique
- Une croissance économique rapide
- Une capacité forte de l'Etat de coordination de l'ensemble du système
- L'expansion d'une éducation primaire et secondaire de qualité qui pose les bases d'un développement efficace des compétences.

## 7. Références

- Adams, A.V. 2008. Skills development in the informal sector of sub-Saharan Africa. World Bank, Washington DC
- Adams, A.V. 2007. The role of youth skills development in the transition to work: A global review. World Bank, Washington DC
- ADEA. 2008. Post-primary education in Africa: Challenges and approaches for expanding learning opportunities. Edited by Wim Hoppers
- AfDB/OECD. 2008. African Economic Outlook, 2008
- AfDB/OECD. 2010. African Economic Outlook, 2010
- African Union (AU). 2007. Strategy to revitalize TVET in Africa. Addis Ababa, Ethiopia
- Ait Soudane, J. 2005. Secteur informel et marché du travail au Maroc. Université de Montpellier
- Allais, S. 2010. The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. ILO, Geneva. In press
- Atchoarena, D. and Delluc, A.M. 2001. Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: Provision, patterns and policy issues. UNESCO-IIEP, Paris.
- Brewer, L. 2004. Youth at risk: The role of skills development in facilitating the transition to work. ILO, Geneva.
- Commission on Growth and Development. 2008. The growth Report: Strategies for sustained growth and inclusive development. World Bank. Washington DC
- DfID. 2008. Jobs, labour markets and shared growth: The role of skills. UK Department for International Development. London
- DfID. 2007. Technical and vocational skills development. UK Department for International Development. London
- Fredriksen, B. and Tan J.P. 2008. An African exploration of the East Asian experience. WorldBank. Washington, DC
- Garcia, M and Fares, J. 2008. Youth in Africa's labour market. World Bank. Washington, DC
- Haan, H.C. 2001. Training for work in the informal sector: Fresh evidence from Eastern and Southern Africa. ILO Training Centre, Turin. Italy
- Heyns, R and Needham, S. 2002. An integrated National Framework for Education and Training in South Africa: Exploring the issues
- ILO. 2007. Apprenticeship in the informal economy in Africa. ILO, Geneva.
- Johanson, R.K. and Adams A.V. 2004. Skills development in sub-Saharan Africa. World Bank. Washington, DC
- Kahyarara, G. and Teal, F. 2006. To train or to educate? Evidence from Tanzania. Global Poverty Research Group. Oxford, UK
- Kok, W. 2004. Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and development. European Commission, Luxembourg

- Law, S.S. 2008. Vocational technical education and economic development – the Singapore experience. Towards a better future. Education and training for economic development in Singapore since 1965. World Bank. Washington DC
- Lee, C.J. 2008. Education in the Republic of Korea: approaches, achievements and current challenges. Tan, J-P and Fredriksen, B (eds.) An African exploration of the East Asian experience. World Bank. Washington DC
- Monk, C., Sandefur, J. and Teal, F. 2008. Does doing an apprenticeship pay off? Evidence from Ghana. Department of Economics. University of Oxford, UK
- OECD. 2004. Innovation in the knowledge economy. Implications for education and learning. Organisation for Economic Cooperation and Development
- Sévérino, J-M, and Ray, O. 2010. Le temps de l’Afrique. Paris
- UNESCO. 2010. EFA Global Monitoring Report. Reaching the Marginalised. Unesco, Paris.
- Wachira, N., Root, D., Bowen, P.A. and Olima, W. 2008. An investigation into informal craft skilling in the Kenyan and South African construction sectors. Paper presented at the 5<sup>th</sup> Postgraduate Conference on construction industry development. Bloemfontein, SA
- Walther, R with input from Filipiak, E. Vocational training in the informal sector. Notes and Document No. 33. AFD, Paris
- World Bank. 2008. Youth and employment in Africa: The potential, the problem, the promise. Washington DC