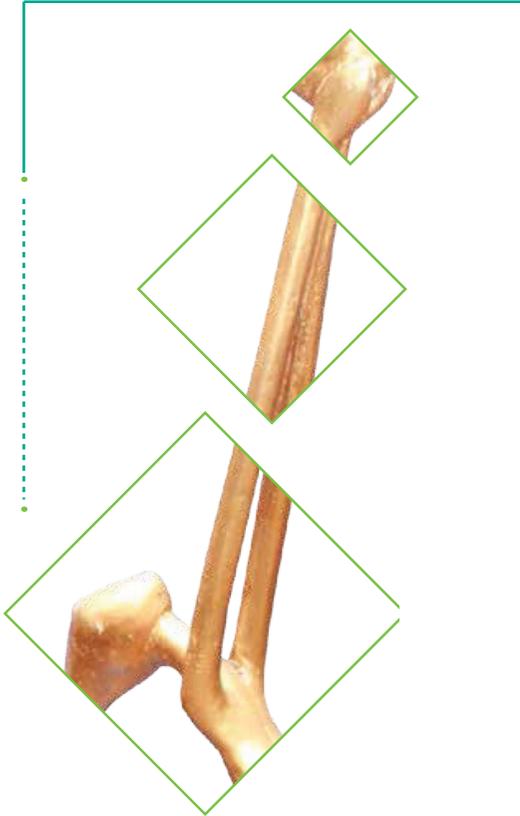


# Triennale

de l'éducation et de la formation en Afrique

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



Synthèse préparée à l'occasion de la Triennale 2012 de l'ADEA sur l'éducation et la formation en Afrique sur le thème :

Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique





Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

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

de George AFETI et Ayélé Léa ADUBRA

Triennale de l'ADEA sur l'éducation et la formation en Afrique  
Ouagadougou, Burkina Faso  
12-17 février 2012

Ce document a été préparé pour la triennale de l'ADEA à Ouagadougou au Burkina Faso. Les points de vue et les opinions exprimées dans ce volume sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres ou organisations affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Ce document a été financé par les fonds programme de l'ADEA auxquels les organisations suivantes contribuent : le ministère de l'Éducation, Angola ; le ministère de l'Éducation, des sciences et technologies, Kenya ; le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, (RDC) ; la Banque africaine de développement (BAD) ; La Banque mondiale ; la Commission européenne ; l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; la coopération allemande ; le ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Irish Aid, ministère des Affaires étrangères, Irlande ; l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; l'Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; la Fondation Calouste Gulbenkian, Portugal ; la Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN-10 : 92-9178-133-9, ISBN-13 : 978-92-9178-133-1

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2013

Première impression : Décembre 2013

Une édition en anglais de cette publication est disponible, intitulée «Lifelong technical and vocational skills development for sustainable socioeconomic growth in Africa» ISBN-10: 92-9178-132-0, ISBN-13: 978-92-9178-133-1

# TABLE DES MATIÈRES

Abréviations et acronymes.....	5
Introduction .....	7
<b>1. HISTORIQUE ET CONTEXTE DU DCTP EN AFRIQUE.....</b>	<b>12</b>
1.1 Le rôle critique des compétences dans le développement socioéconomique des pays.....	13
1.1.1 Le chômage des jeunes en Afrique .....	13
1.1.2 L'inefficacité des systèmes éducatifs.....	14
1.2 L'analyse situationnelle du DCTP en Afrique .....	14
1.2.1 Les efforts pour revitaliser l'enseignement technique et professionnel sur le continent .....	14
1.2.2 L'importance du secteur informel du DCTP .....	15
1.2.3 L'insuffisance du financement public en faveur du DCTP .....	15
1.2.4 L'expansion de l'offre de formation privée .....	15
1.3 La nécessité du changement de paradigme dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels.....	16
1.3.1 De l'EFTP au DCTP .....	16
1.3.2 De la formation initiale à l'apprentissage tout au long de la vie.....	16
1.4 L'objectif de cette synthèse.....	16
<b>2. LES CONDITIONS POUR LE DCTP TOUT AU LONG DE LA VIE EN VUE D'UNE CROISSANCE SOCIOÉCONOMIQUE DURABLE DE L'AFRIQUE .....</b>	<b>18</b>
2.1 Des réformes politiques intégrées et cohérentes .....	19
2.2 Les systèmes de gouvernance et les partenariats multi-parties prenantes.....	19
2.2.1 La création de partenariats multi-parties prenantes.....	20
2.2.2 L'instauration de prélèvements pour la formation .....	20
2.2.3 L'implication du secteur privé dans la conception et la gestion du DCTP.....	21
2.2.4 Les alliances stratégiques entre les ONG et les partenaires du développement .....	21
2.3 Améliorer la qualité et des mécanismes d'assurance qualité.....	22
2.3.1 La qualification des formateurs .....	22
2.3.2 L'intégration des TIC dans les prestations de DCTP.....	23
2.3.3 L'adoption de la méthodologie de formation par compétences .....	23
2.3.4 L'environnement propice au DCTP .....	23
2.3.4 La nécessité d'une bonne éducation de base.....	23
2.4 Améliorer l'accès, la participation et l'égalité .....	24
2.4.1 La nécessité d'une plus grande participation au DCTP .....	24
2.4.2 Accroître l'accès et la participation dans le secteur informel .....	26
2.4.3 Accroître la participation féminine dans les professions à dominante masculine.....	26
2.4.4 Des interventions ciblées dans les pays en situation de post-conflit.....	28
2.5 Les mécanismes efficaces pour assurer la pertinence de la formation et l'employabilité.....	29
2.5.1 L'identification des besoins du marché du travail et des carences en compétences .....	30
2.5.2 La formulation d'une stratégie de développement des ressources humaines.....	31
2.5.3 La concept des collègues communautaires et les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.....	31
2.5.4 Améliorer le DCTP dans le secteur agricole .....	32
2.5.5 Faciliter la transition vers le monde du travail .....	33
2.6 Des mécanismes d'évaluation et de certification intégrés et flexibles.....	34
2.6.1 L'élaboration de cadres nationaux de qualification.....	34
2.6.2 La validation des acquis de l'expérience (VAE) .....	35
2.7 Les mécanismes de financement durables et innovants .....	36
2.7.1 Les mécanismes de financement innovants .....	36
2.7.2 L'évaluation du coût des programmes de formation .....	37
2.8 Une coopération régionale dynamique .....	37

<b>3. LES DÉFIS CLÉS, LES QUESTIONS EN SUSPENS ET LES CHOIX POLITIQUES .....</b>	<b>40</b>
3.1 Promouvoir l'employabilité, l'emploi et la croissance économique.....	40
3.1.1 Les réformes des politiques de DCTP doivent être ancrées dans les stratégies nationales de développement de l'économie et des ressources humaines.....	40
3.1.2 La disponibilité des compétences n'est pas une condition suffisante pour la croissance économique.....	40
3.1.3 La simple acquisition des compétences par les jeunes ne conduit pas à l'emploi des jeunes .....	41
3.1.4 L'impact des politiques économiques, commerciales et d'industrialisation sur les perspectives d'emploi .	41
3.1.5 Apprendre les notions du commerce éveiller l'esprit d'entreprise des apprenants.....	41
3.2 Moderniser le secteur informel du DCTP.....	42
3.3 Renforcer l'offre de compétences pour le secteur agricole.....	42
3.4 Adapter l'apprentissage tout au long de la vie aux pratiques du développement durable .....	42
3.5 Le DCTP de haut niveau.....	43
3.6 La recherche en DCTP .....	43
3.7 Le financement du DCTP .....	43
Conclusion.....	44
Références.....	45

#### Liste des encadrés

Encadré 1 : La famille NEET.....	14
Encadré 2 : Le cadre juridique et politique actuel de l'EFTP au Ghana .....	20
Encadré 3 : L'alliance stratégique entre l'UE et l'ONG Save the children .....	22
Encadré 4 : L'offre de DCTP au Sénégal : les prestataires privés dominant.....	26
Encadré 5 : Le programme ACWICT d'emploi des jeunes au Kenya .....	27
Encadré 6 : Les conditions préalables aux interventions de DCTP dans les pays en situation de post-conflit .....	29
Encadré 7 : Les secteurs de croissance identifiés au Mali.....	31
Encadré 8 : La déclaration des ministres chargés du DCTP dans les pays membres du PIQP-DCTP .....	39
Encadré 9 : Les conditions pour la création d'un environnement économique dynamique .....	41

#### Liste des graphiques

Graphique 1 : Les facteurs critiques affectant l'offre d'EFTP au Ghana.....	24
Graphique 2 : Le modèle mauricien de VAE .....	36

#### Liste des tableaux

Tableau 1 : Les taux de participation à l'EFTP dans plusieurs pays africains .....	25
--	----

## ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

<b>ACWICT</b>	Centre africain sur les femmes et les technologies de l'information et de la communication
<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>ADI</b>	Indicateurs africains de développement
<b>AFRISTAT</b>	Observatoire économique et statistique d'Afrique subsaharienne
<b>APEL</b>	Accréditation de l'apprentissage par l'expérience
<b>APL</b>	Accréditation des acquis de l'expérience
<b>BAfD</b>	Banque africaine de développement
<b>BREDA</b>	Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique
<b>BTVET</b>	Stratégie de formation commerciale, technique et professionnelle en Ouganda
<b>CAPA</b>	Commonwealth des écoles polytechniques en Afrique
<b>CCNB</b>	Collège communautaire de Nouveau-Brunswick
<b>CEDEAO</b>	Communauté économique des Etats d'Afrique de l'Ouest
<b>CER</b>	Communauté économique régionale
<b>CNCFPT</b>	Commission nationale consultative sur l'EFTP
<b>CNQ</b>	Cadre national de qualification
<b>CNC</b>	Cadre national de certification
<b>COL</b>	Commonwealth of Learning
<b>COTVET</b>	Conseil de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels
<b>CRC</b>	Cadres régionaux de certification
<b>CUA</b>	Commission de l'Union africaine
<b>DCTP</b>	Développement des compétences techniques et professionnelles
<b>DFC</b>	Développement flexible des compétences
<b>EFTP</b>	Enseignement et formation techniques et professionnels
<b>FAR</b>	Réseau international pour la formation agricole et rurale
<b>FAWE</b>	Forum des éducatrices africaines
<b>FCA</b>	Fondation Congo Assistance
<b>FPC</b>	Formation par compétences
<b>GIZ</b>	Agence allemande de coopération internationale
<b>IATT</b>	Equipe spéciale inter-agences
<b>IDE</b>	Investissement direct étranger
<b>IEI</b>	Innovation Entreprise Institution
<b>IPA</b>	Investisseurs privés pour l'Afrique
<b>ISU</b>	Institut de la statistique de l'UNESCO
<b>ITAC</b>	Comités consultatifs de formation de l'industrie
<b>JHS</b>	Junior high school (Collège)

<b>LTTM</b>	Supports pédagogiques et didactiques
<b>MPME</b>	Micro, petites et moyennes entreprises
<b>MQA</b>	Autorité mauricienne de qualification
<b>NAES</b>	Stratégie nationale de formation pour adulte
<b>NEET</b>	N'étudient pas, ne travaillent pas, ne suivent pas de formation
<b>NORRAG</b>	Réseau d'étude et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation
<b>NU</b>	Nations unies
<b>OC</b>	Organisation confessionnelle
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>OIT</b>	Organisation internationale du travail
<b>OMD</b>	Objectifs du millénaire pour le développement
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>OSC</b>	Organisation de la société civile
<b>PLA</b>	Evaluation des acquis de l'expérience
<b>PQIP</b>	Pôle de qualité inter-pays
<b>PRODEFPE</b>	Programme décennal de développement de la formation professionnelle pour l'emploi
<b>VAE</b>	Validation des acquis de l'expérience
<b>REL</b>	Ressources éducatives libres
<b>RO CARE</b>	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
<b>SADC</b>	Communauté de développement de l'Afrique australe
<b>SETA</b>	Autorités professionnelles du secteur de l'éducation et de la formation
<b>SHS</b>	Junior high school (Lycée)
<b>SIGT</b>	Système d'information sur la gestion du travail
<b>TEVET</b>	Enseignement et formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels
<b>TEVSA</b>	Association des écoles techniques et professionnelles
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>UA</b>	Union africaine
<b>UE</b>	Union européenne
<b>UEMOA</b>	Union économique et monétaire ouest-africaine
<b>PNUD</b>	Programmes des Nations unies pour le développement
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UNEVOC</b>	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
<b>VEI</b>	Etablissements professionnels d'entreprise
<b>VET</b>	Etablissements innovants d'entreprise
<b>WDA</b>	Office rwandais de développement la main d'œuvre
<b>YEP</b>	Programme d'autonomisation des jeunes

## INTRODUCTION

**Le savoir et les compétences sont les moteurs principaux de l'économie du savoir. Ils huilent les rouages de l'industrie et du commerce. Chaque jour, de nouvelles façons de faire, de nouvelles technologies et de nouveaux produits arrivent sur le marché mondial. L'interaction dynamique entre le savoir et les compétences techniques et l'économie de marché est au cœur de cette évolution permanente. Une masse critique de connaissances et de compétences est par conséquent nécessaire pour la participation effective de tout pays à l'économie mondiale du savoir et au marché. Développer des ressources humaines qualifiées en vue de la croissance et de la transformation des économies africaines est donc un enjeu majeur du développement.**

Pendant la dernière décennie ou presque, de nombreux pays africains se sont engagés dans de vastes réformes politiques et initiatives visant à revitaliser leurs systèmes de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP). Les gouvernements ont pris progressivement conscience du rôle déterminant que peuvent jouer les compétences techniques et professionnelles pour accroître la productivité du travail et la croissance économique. Plus important encore, l'acquisition de compétences utiles à l'emploi par les jeunes est reconnue comme une réponse clé dans la lutte contre le chômage des jeunes.

### **Les compétences, l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable**

La promotion des compétences dans le développement national était l'objet de la triennale 2012 de l'ADEA qui avait pour thème général : « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ? ».

La notion de compétences est complexe et multidimensionnelle et s'explique mieux dans un contexte donné. Au niveau conceptuel, on peut décrire une série de compétences comme générales, de base, fondamentales, critiques, clés ou même « douces ». Il est donc nécessaire de prendre en compte le contenu et le contexte pour appréhender la notion de compétences. Une approche pratique adopterait une définition paramétrique basée sur la dimension temporelle (compétences à court, moyen et long terme), la dimension du contenu (compétences générales, de base, spécifiques, de résolution des problèmes, de communication, de relations humaines, etc.) et

la dimension contextuelle (compétences spécifiques à un secteur : sociales, industrielles, en ingénierie, technologiques, en commerce ou marketing, etc.).

Dans ce document, les compétences sont définies de manière à englober les compétences de base et les aptitudes comme la lecture, le calcul ainsi que les compétences de niveau supérieur comme la pensée critique, la résolution des problèmes et les compétences analytiques qui sont nécessaires à un fonctionnement efficace dans le monde du travail. Le terme est également employé pour signifier les compétences requises pour l'emploi immédiat et futur ou l'apprentissage tout au long de la vie. Le terme de *développement des compétences* est utilisé pour signifier « l'acquisition des compétences pratiques, des savoir-faire et des attitudes nécessaires pour exercer un *métier ou une profession sur le marché du travail* ». <sup>1</sup> Sans ignorer l'importance des compétences sociales et de travail en équipe dites « douces », l'enseignement et la formation orientés vers le marché sont surtout professionnelles dans leur orientation et techniques dans leur contenu.

Le cadre conceptuel de la triennale a placé l'acquisition des compétences dans les contextes de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement durable. Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie doit être entendu, non seulement à partir d'une perspective temporelle (ou dans le temps), mais aussi à partir de la dimension de l'espace ou la portée des compétences et les opportunités de développement des compétences. Dans le contexte du sous-thème, le terme de croissance socioéconomique doit s'entendre de façon à inclure la dimension de durabilité du développement économique en mettant l'accent sur l'appréciation des valeurs sociales

<sup>1</sup> Définition attribuée au DfID.

et culturelles, des systèmes de savoir et d'apprentissage endogènes et du respect pour l'environnement naturel. Le concept de développement durable est intrinsèquement lié au développement complet de l'individu. Il n'inclut pas seulement l'acquisition des compétences utiles à l'emploi en vue de l'amélioration des moyens de subsistance, mais aussi les connaissances et les pratiques qui promeuvent le respect de l'environnement et des autres, la tolérance ethnique et politique, la cohésion sociale et la citoyenneté responsable.

### **Structure du document**

Ce document est essentiellement une synthèse des dynamiques, politiques et pratiques actuelles de développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique. Il s'appuie sur l'examen et l'analyse des quelque trente études de cas et autres contributions commanditées pour la triennale 2012 de l'ADEA dans le cadre du thème : Promouvoir les compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : Comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ». Ces contributions constituent l'un des trois sous-thèmes de la triennale : « Le développement tout au long de la vie des compétences techniques et professionnelles pour une croissance socioéconomique durable de l'Afrique ». Elles comprennent des études de cas nationales et transnationales, des innovations réussies, des partenariats et des pratiques prometteuses dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles. Elles complètent les deux autres sous-thèmes : « Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie » et « Acquisition des compétences scientifiques et technologiques, tout au long de la vie, pour le développement durable de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation ».

Ce document est en trois parties. La première partie traite du rôle critique des compétences dans le développement socioéconomique des nations, du contexte actuel du DCTP en Afrique et du changement de choix terminologique de l'EFTP vers le DCTP. La deuxième partie étudie les conditions du DCTP tout au long de la vie pour une croissance socioéconomique durable en s'appuyant sur la revue analytique des études de cas, des rapports des agences et des documents de travail en contribution au sous-thème de la triennale ainsi que sur les dynamiques actuelles de l'EFTP/DCTP dans les meilleures pratiques africaines et internationales. La troisième partie met en évidence

les principales conclusions, les principaux défis et les questions en suspens qui ont émergé des différentes présentations, débats et discussions tenus pendant la triennale.

### **1<sup>ère</sup> partie : le défi du chômage**

Le chômage des jeunes est une grave préoccupation en Afrique. Alors que les jeunes (15-24 ans) forment 40 % de la population totale, ils représentent 60 % des chômeurs. On estime que 95 millions des jeunes hommes et femmes d'Afrique subsaharienne, sur un total d'environ 200 millions, sont analphabètes et sont soit chômeurs ou ont des emplois mal rémunérés. Chaque année, entre 7 et 10 millions de jeunes Africains entrent sur des marchés du travail caractérisés par un taux de chômage élevé, une faible productivité et des revenus proches du seuil de pauvreté. Ces chiffres signalent l'absence de compétences pertinentes pour l'emploi productif et reflètent la réalité du nombre considérable de jeunes Africains vivant d'emplois précaires de vendeurs des rues et de travailleurs ayant des emplois irréguliers ou saisonniers mal rémunérés.

Le nombre élevé de jeunes qui n'étudient pas, ne travaillent pas ou ne reçoivent pas de formation n'est pas seulement la preuve de l'inefficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation, mais aussi un problème de sécurité nationale. Comme le prouve amplement l'histoire récente des conflits et des guerres en Afrique, les jeunes au chômage sont plus susceptibles d'être recrutés dans des mouvements armés et des bandes criminelles. Ils sont aussi des candidats aux activités illicites, notamment le trafic de drogue, la prostitution, la cybercriminalité et les conflits intercommunautaires. Doter les jeunes et les adultes de compétences utiles à l'emploi est par conséquent un enjeu majeur du développement.

Le secteur informel est particulièrement adapté pour donner aux jeunes non scolarisés les moyens de trouver un emploi rémunéré et de nombreux pays ont élaboré des stratégies pour s'attaquer au défi critique du développement des compétences des jeunes qui ont quitté l'école prématurément. Proches des cultures locales, les formations du secteur informel sont souvent dispensées dans la langue maternelle des apprenants et utilisent des approches méthodologiques flexibles adaptées à leurs capacités et à leurs besoins. Cependant, la réussite des formations par l'apprentissage dépend de plusieurs facteurs organisationnels et managériaux dont les plus déterminants sont les conditions d'apprentissage

sur le lieu de travail et les compétences des maîtres artisans ou des formateurs, car ils doivent posséder en premier lieu les compétences pertinentes à transmettre à leurs apprentis.

## 2<sup>ème</sup> partie : L'analyse situationnelle et les conclusions des études de cas

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les prestataires de formation des secteurs informel et privé concentrent l'essentiel des opportunités disponibles à toutes les catégories d'apprenants pour acquérir des compétences utiles à l'emploi. Les formes d'apprentissage traditionnel, les ONG, les organisations confessionnelles (OC) et la formation sur le tas fournissent la plupart des opportunités de développement des compétences accessibles à la très grande majorité des jeunes Africains. C'est l'emploi dans le secteur informel et l'auto-emploi qui prédominent dans les zones rurales et urbaines d'Afrique.

La participation des ONG et des organisations confessionnelles ainsi que celle des organisations et des associations professionnelles à l'offre de DCTP est en augmentation, notamment en ce qui concerne les besoins en compétences des groupes vulnérables comme les femmes, les jeunes ayant reçu peu ou aucune instruction et les habitants des bidonvilles. Les ONG et les églises sont souvent présentes dans les domaines où les prestataires d'EFTP du secteur formel sont absents.

Les conclusions des études de cas nationales examinées pour ce document confirment que de nombreux pays se sont récemment engagés dans d'importantes réformes juridiques et politiques orientées vers un système d'offre d'EFTP plus global et flexible qui est mieux coordonné et géré. Les éléments d'information recueillis par les études de cas montrent également que les partenariats publics-privés multi-parties prenantes, impliquant des acteurs clés comme les ministères chargés de l'Éducation et de la Formation, les entreprises, les bailleurs de fonds internationaux, les partenaires du développement, les communautés locales, les prestataires de formation, les organisations professionnelles, les ONG, les organisations de la société civile (OSC) et les médias, ont la capacité de créer des synergies au service du développement des compétences utiles à l'emploi.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des pédagogies assistées par la technologie dans les formations peut aussi contribuer à la qualité des prestations. Contrairement à la situation

dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les universités, l'utilisation des TIC dans les prestations d'EFTP en Afrique n'en est encore qu'à ses balbutiements. Il est par conséquent nécessaire d'intégrer la technologie dans les prestations de DCTP.

Ces dernières années, l'approche de la formation par compétences (FPC) a été reconnue comme une méthodologie de formation améliorant la qualité. De nombreux pays ont commencé à piloter la méthodologie FPC dans leurs systèmes de formation. Cependant, l'efficacité de la FPC exige aussi des enseignants formés pour la dispenser et qui sont régulièrement exposés aux nouvelles technologies au moyen de stages périodiques dans l'industrie.

La participation féminine en EFTP est généralement faible dans les disciplines de l'ingénierie et de la technologie. Dans la sous-région d'Afrique de l'Ouest, la participation féminine dans ces disciplines à dominante traditionnellement masculine est inférieure à 28 %. En revanche, leur taux de participation s'élève à plus de 50 % dans les disciplines commerciales.

Le développement des compétences dans les pays ou les contextes de post-conflit est particulièrement difficile. L'environnement de l'EFTP dans les zones de post-conflit est souvent caractérisé par la dégradation ou la destruction des infrastructures académiques, l'insuffisance des équipements pédagogiques, la faiblesse des capacités et la forte demande de formations, des enseignants en nombre insuffisant et peu qualifiés et la pénurie de données et de statistiques sur le secteur de l'EFTP.

L'acquisition des compétences techniques et professionnelles doit conduire à un emploi rémunéré. Pour cela, il est important que les formations soient orientées vers les besoins du marché du travail. L'une des solutions pour y parvenir est de créer un mécanisme permettant d'identifier et de prédire les carences et les pénuries en compétences sur les lieux de travail en suivant les dynamiques à l'œuvre sur le marché du travail. Afin de mettre en place un système d'offre d'EFTP qui soit flexible et réactif aux besoins en compétences du secteur de l'emploi, la création d'un observatoire du marché du travail ou Système d'information sur le marché du travail (SIMT) est jugée prioritaire.

Pour faciliter la transition vers le monde du travail, certains pays ont instauré une série de mesures ciblant

les nouveaux diplômés, les demandeurs d'emploi et les candidats disposés à s'auto-employer. Ces mesures vont de l'accès à l'information sur les emplois vacants aux facilités de crédit pour la création d'entreprises.

Un DCTP global et inclusif requiert un système d'évaluation et de certification permettant la validation et la certification des compétences et des qualifications acquises dans différents environnements d'apprentissage, formel, non formel ou informel. Les cadres nationaux de certification ou CNC ont fait la preuve de leur efficacité en tant qu'outils efficaces d'harmonisation des résultats 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'élaboration de cadres de certification figure en tête des agendas des réformes de l'éducation et de la formation de nombreux pays africains. Tandis que certains pays en sont déjà à un stade avancé de mise en œuvre, d'autres entament simplement le processus. A cet égard, l'Afrique du Sud et l'Ile Maurice sont les chefs de file, tandis que la Gambie, le Ghana, le Mozambique, le Nigeria, le Sénégal et la Tanzanie (pour n'en citer que quelques-uns) en sont à des stades différents de mise en œuvre. Globalement, actuellement, plus de 130 pays explorent ou élaborent des CNC.

Au cours des cinq dernières années ou presque, la revitalisation de l'EFTP dans le contexte de la coopération et des dynamiques régionales a attiré l'attention de l'Union africaine (UA), des Communautés économiques régionales (CER) et de plusieurs agences des NU, notamment l'UNESCO et le PNUD. Ces initiatives régionales sont animées par une compréhension commune et la reconnaissance que l'acquisition des compétences techniques et professionnelles est capitale pour résoudre le problème du chômage des jeunes sur le continent. La Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC) et l'ADEA ont été particulièrement actives pour animer l'agenda du DCTP au niveau régional. La revue analytique des études de cas nationales et des documents de travail consultés pour réaliser ce document de synthèse révèle plusieurs questions en suspens dont il faut rendre compte. Elles portent sur les choix politiques et les interventions les plus susceptibles de promouvoir des prestations plus solides et efficaces en matière de compétences techniques et professionnelles.

### **3<sup>ème</sup> partie : Les questions en suspens et les choix politiques**

Les réformes politiques doivent assigner des fonctions précises au DCTP pour le développement national. La politique a-t-elle pour objectif de fournir des compétences en vue de soutenir la croissance du secteur privé ou l'émancipation économique des jeunes et des femmes ? Les politiques sont-elles axées sur la diversification du stock national de compétences et le développement de compétences de haut niveau en vue de participer à l'économie mondialisée ? Bien sûr, une politique nationale de DCTP peut aborder toutes ces préoccupations et bien d'autres. Cependant, il est important de lier les politiques de DCTP à des objectifs clairs et réalistes de développement de l'économie et des ressources humaines qui prennent aussi en compte les valeurs nationales et les préférences technologiques

Les prestataires de formation du secteur informel sont ceux qui prennent le mieux en charge les besoins en compétences des jeunes qui sont déscolarisés ou qui ont quitté l'école prématurément. Les prestataires de formation du secteur formel ont souvent un fonctionnement et des curricula trop rigides et ils sont mal équipés pour répondre aux besoins de formation particuliers de ces catégories d'apprenants en termes de flexibilité des formations, de méthodes pédagogiques, de conditions d'admission et de langue d'instruction. La revitalisation de l'offre de compétences du secteur informel impliquera des efforts concrets au niveau national pour mettre régulièrement à niveau les compétences des artisans et améliorer leurs compétences pédagogiques, introduire des réformes relatives aux contrats et conventions maître-apprenti et faciliter l'injection de nouvelles technologies dans les systèmes traditionnels d'apprentissage.

Avec 60 % des terres arables non cultivées de la planète, le développement agricole recèle un grand potentiel de croissance en Afrique. Les politiques et les stratégies de DCTP doivent donc inclure une forte composante d'offre de compétences dans les domaines comme l'irrigation, la mécanisation agricole, la préparation de la terre, l'agroalimentaire, l'élevage, la commercialisation et les biocarburants. A cet effet, il est nécessaire d'étudier les systèmes fonciers qui bloquent l'accès à la terre.

Le type de compétences de bas niveau souvent acquises par l'apprentissage traditionnel (comme la coiffure, la couture, la menuiserie, etc.) n'a pas la capacité de produire des ressources humaines compétitives au

niveau mondial qui maîtrisent les compétences de haut niveau nécessaires à l'adaptation et l'innovation technologiques, à la transformation des systèmes nationaux de production et à l'industrialisation de l'économie. Les politiques et les stratégies de DCTP doivent par conséquent aborder le développement à la fois des compétences de base et des compétences de haut niveau.

Très souvent, les politiques et les stratégies nationales de DCTP ne parviennent pas à reconnaître que l'acquisition des compétences ne conduit pas en soi à la création d'emplois ou à garantir l'emploi, sauf si elle correspond à une demande du marché de l'emploi et de l'économie nationale. Les politiques nationales de DCTP doivent donc être basées sur une analyse solide du marché de l'emploi (les employés qualifiés que recherchent les employeurs) et du marché de l'éducation et de la formation (le type de formations dispensées) tout en tenant compte du phénomène d'élasticité professionnelle ou de la transformation rapide de la typologie des professions.

La disponibilité des connaissances, même du niveau le plus élevé, ne constitue pas une condition suffisante pour accroître la productivité et la croissance économique. Les nouvelles technologies ainsi que des systèmes de production et des équipements mécaniques plus efficaces sont également importants et jouent un rôle primordial pour stimuler la productivité. Il n'en reste pas moins que la disponibilité de ressources humaines qualifiées et compétentes est une condition nécessaire pour mettre en route la machine de la croissance en vue de la création de richesses. L'investissement dans les compétences doit par conséquent s'accompagner de la modernisation et de l'amélioration des systèmes productifs.

Les politiques économiques gouvernementales qui soutiennent les secteurs industriels et productifs ou qui stimulent la création et la croissance des entreprises peuvent accroître la demande de compétences utiles à l'emploi. Au fur et à mesure du développement des secteurs productifs de l'économie, des opportunités nouvelles ou supplémentaires d'emploi et de formation émergent et davantage de personnes trouvent un emploi. L'effet du marché de la mondialisation sur l'offre, la demande et les prix des biens importés ont aussi un impact sur l'employabilité. En effet, l'afflux de produits bon marché importés sur le marché intérieur peut avoir un impact négatif sur l'employabilité et les revenus des employés qualifiés engagés dans la production locale de biens similaires qui ne sont plus compétitifs par rapport aux importations bon marché.

Enfin, il est admis que l'Afrique est confrontée à un déficit considérable d'infrastructures socioéconomiques : routes adéquates, logements, électricité, systèmes d'eau et d'assainissement, télécommunications et transports entre autres. Des ressources humaines qualifiées sont nécessaires pour construire et entretenir ce type d'infrastructures. En Afrique, les individus existent, mais les compétences manquent. On prévoit que la population africaine en âge de travailler (de 15-64 ans), qui s'élève actuellement à environ 500 millions personnes, dépassera 1,1 milliard d'ici 2040. Le défi est d'offrir à cet important vivier de ressources humaines potentielles l'éducation et les compétences nécessaires pour une croissance socioéconomique durable. Relever ce défi important exigera la mise en œuvre effective de politiques et de stratégies qui mettent l'accent sur le développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie et qui sont fermement ancrées dans les systèmes nationaux de savoir et de valeurs. ■

# HISTORIQUE ET CONTEXTE DU DCTP EN AFRIQUE

## 1.1 LE RÔLE CRITIQUE DES COMPÉTENCES DANS LE DÉVELOPPEMENT SOCIOÉCONOMIQUE DES PAYS

L'économiste américain, Lester Thurow, a souligné avec insistance le rôle important que jouent le capital humain et les compétences dans le développement socioéconomique des nations lorsqu'il a déclaré :

*« Montrez-moi un individu qualifié, une entreprise qualifiée ou une nation qualifiée et je vous montrerai un individu, une entreprise ou une nation qui ont des chances de réussir. Montrez-moi un individu, une entreprise ou une nation sans qualification et je vous montrerai un échec du 21<sup>ème</sup> siècle. Dans l'économie à venir, il n'y a qu'une seule source d'avantage compétitif durable : les compétences. Tout le reste est accessible à tous de manière plus ou moins égale. » (Thurow, 1994)*

Les pays qui connaissent une pénurie de compétences et un déficit 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). En effet, le renforcement du stock national de compétences est de plus en plus perçu par les pays riches et les pays pauvres comme une stratégie vitale de croissance (DfID, 2007, 2008 ; BAfD, 2011).

Le stock de compétences d'un pays, incarné par ses ressources humaines, est un facteur déterminant pour attirer l'investissement direct étranger (IDE) qui contribue à son tour à accroître les opportunités de travail et l'emploi. Bien que le flux d'IDE soit conditionné par un mélange complexe de facteurs économiques et politiques, le manque de compétences de haut niveau est sans doute l'une des raisons importantes expliquant pourquoi l'Afrique est incapable d'attirer

une part équitable de l'IDE à l'échelle mondiale. Même si les entrées d'IDE en Afrique sont en augmentation depuis ces dix dernières années<sup>2</sup>, la plupart de ces investissements ont concerné le secteur du pétrole et des industries extractives à forte intensité en capital. En cette ère de mondialisation, la compétitivité des nations pour attirer l'IDE vers un plus grand éventail d'activités économiques et industrielles est souvent déterminée par les compétences plutôt que par les ressources naturelles. En effet, le manque de ressources humaines qualifiées peut décourager l'investissement dans un pays, car le capital physique tend à aller là où un capital humain de qualité est disponible en grande quantité (Lucas, 1990). Les compétences attirent le capital financier qui accompagne la technologie, qui elle-même conduit au renforcement des capacités des ressources humaines nationales et à l'accumulation des compétences dans le pays hôte. Les flux d'IDE et les activités des multinationales, à condition d'être soigneusement mis en place et exploités par le biais de politiques gouvernementales appropriées, peuvent produire le tandem capital-compétences et technologie-compétences qui appuie le développement industriel et la croissance économique. Au 21<sup>ème</sup> siècle, ce sont les compétences, et pas uniquement les ressources, qui constituent la richesse.

Sur le plan individuel, l'acquisition des compétences utiles à l'emploi est une condition essentielle à l'emploi, la génération de revenu, la réduction de la pauvreté et l'augmentation du niveau de vie. Les pauvres, en particulier les femmes et les enfants, sont ceux qui souffrent le plus des différentes formes de misères sociales et économiques, notamment la faim et la malnutrition, l'insuffisance des soins médicaux, l'accès limité à l'éducation et une faible estime de soi. La pauvreté est une menace pour la stabilité nationale et la bonne gouvernance. L'élimination de l'extrême pauvreté

<sup>2</sup> En 2010, l'IDE total en Afrique dépassait 55 milliards d'USD, soit cinq fois plus que dix ans auparavant, selon le numéro du magazine « The Economist » du 3-9 décembre 2011.

et de la faim est le premier des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations unies qui visent à réduire de manière significative la proportion de personnes vivant sous le seuil de pauvreté, à améliorer l'accès à l'éducation, à promouvoir l'égalité entre les genres, à améliorer la santé de la mère et de l'enfant, à assurer la durabilité de l'environnement et à promouvoir des partenariats mondiaux entre les pays développés et les pays en voie de développement. La clé de la réduction de la pauvreté est la croissance économique et la création de travail et d'emplois. Cependant, les pauvres, privés de compétences utiles à l'emploi, ne sont pas en mesure de participer aux secteurs productifs de l'économie ou de tirer profit de n'importe quel processus de croissance économique. L'acquisition des compétences et des aptitudes spécifiques à une profession est par conséquent une intervention cruciale dans toute stratégie de réduction de la pauvreté.

### 1.1.1 Le chômage des jeunes en Afrique

Le chômage des jeunes est une préoccupation sérieuse en Afrique. L'Organisation internationale du travail estime que 3 chômeurs sur 5 en Afrique subsaharienne sont des jeunes. L'OIT définit comme « jeune » toute personne âgée de 15 à 24 ans (OIT, 2006). Une publication récente de la Banque mondiale sur les Jeunes et l'Emploi en Afrique (Banque mondiale/ADI : 2008/2009) confirme aussi que la proportion des jeunes chez les chômeurs est de 60 % alors qu'ils ne représentent que 40 % de la population totale africaine. Les indicateurs africains de développement (ADI) estiment ensuite le taux de chômage en Ouganda à 83 % et à 56 % au Burkina Faso. Toutefois, ces chiffres doivent être examinés avec prudence, dans la mesure où les taux élevés de chômage souvent cités désignent plus l'absence d'emploi ou le sous-emploi (ou la qualité de l'emploi) qu'un état d'inactivité totale. Certaines études ont en effet soutenu que la notion de chômage, telle qu'elle est définie par l'OIT, ne convient pas pour décrire les dynamiques du marché du travail à l'œuvre dans les économies moins développées, en particulier en Afrique (Fares et al. 2006 ; Banque mondiale, 2006). Néanmoins, les chiffres élevés du chômage indiquent la réalité du nombre considérable de jeunes Africains vivant d'emplois précaires de vendeurs des rues et de travailleurs ayant des emplois irréguliers ou saisonniers mal rémunérés.

On estime que 95 millions des jeunes hommes et femmes d'Afrique subsaharienne, sur un total d'environ 200 millions, sont analphabètes et sont soit chômeurs ou

ont des emplois mal rémunérés (Garcia et Fares, 2008). Plus de 20 % sont au chômage, signalant l'absence de compétences pour l'emploi productif (BAfD/OCDE, 2010). Chaque année, entre 7 et 10 millions de jeunes Africains entrent sur des marchés du travail caractérisés par un taux de chômage élevé, une faible productivité et des revenus proches du seuil de pauvreté (Garcia et Fares, 2008). Au Kenya, on estime que 800 000 jeunes entrent sur le marché du travail tous les ans (Adam, 2011).

Le grand nombre de jeunes qui n'étudient pas, ne travaillent pas ou ne reçoivent pas de formation n'est pas seulement la preuve de l'inefficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation, mais aussi une préoccupation de sécurité nationale. Comme le prouve amplement l'histoire récente des conflits et des guerres en Afrique, les jeunes au chômage sont plus susceptibles d'être recrutés dans des mouvements armés et des bandes criminelles. Ils sont aussi des candidats aux activités illicites, notamment le trafic de drogue, la prostitution, la cybercriminalité et les conflits intercommunautaires. Doter les jeunes et les adultes de compétences utiles à l'emploi est par conséquent un enjeu majeur du développement.

### 1.1.2 L'inefficacité des systèmes éducatifs

Le système éducatif de nombreux pays est caractérisé par les taux élevés d'abandon ou de redoublement des apprenants. Au Ghana, par exemple, le taux de transition des apprenants entre l'éducation de base et le lycée est d'environ 50 pour cent, tandis que 40 pour cent des élèves sortant du secondaire peuvent accéder aux établissements d'enseignement supérieur (Encadré 1 below). Les facteurs expliquant les taux élevés d'abandon comprennent la faiblesse et l'insuffisance de normes en matière de résultats scolaires, les capacités d'absorption inadéquates des établissements d'enseignement supérieur (contraintes d'admission ou de placement) et la pauvreté et les contraintes financières des parents et des tuteurs.

Au vu des menaces que posent le chômage et la pauvreté des jeunes pour le développement national, il est impératif que les pays africains conçoivent et mettent en œuvre des stratégies visant à s'attaquer de manière effective au défi des jeunes exclus du marché du travail et des filières de développement des compétences.

### Encadré 1 : La famille NEET

Au Ghana, environ 50 % seulement des apprenants sortant du collège (système JHS), équivalent à 9 ans d'éducation de base, sont admis à entrer au lycée (système SHS). Trente pour cent des élèves du lycée quittent le système sans remplir les conditions nécessaires pour poursuivre leurs études ou avoir acquis des compétences utiles à l'emploi. De fait, les statistiques montrent que 10 % seulement des élèves du collège finissent par accéder à l'enseignement supérieur. En raison des faibles taux de transition, un nombre important d'apprenants abandonnent le système général d'éducation et de formation pour finir dans la catégorie des jeunes qui n'étudient pas, ne travaillent pas et ne suivent pas de formation (Not in Education, Employment or Training ou NEET)

Source : Baffour-Awuah et Thompson, 2011

## 1.2 L'ANALYSE SITUATIONNELLE DU DCTP EN AFRIQUE

L'enjeu du développement de ressources humaines compétitives, dotées des compétences nécessaires dans un monde du travail caractérisé par un environnement socioéconomique en rapide mutation, est un élément important des visions et des plans stratégiques de la plupart, si ce n'est de tous les pays africains. Prenant en compte la nécessité du changement pour réaliser leurs objectifs de développement respectifs, de nombreux pays se sont engagés dans la formulation de politiques et de réformes ciblant leurs systèmes d'éducation et de formation. Toutefois, le développement de l'EFTP en Afrique a connu plus de formulation que de mise en œuvre de politiques. Dans de nombreux pays, le discours politique en faveur de l'EFTP n'est pas suivi de stratégies et de plans d'action concrets.

### 1.2.1 Les efforts pour revitaliser l'enseignement technique et professionnel sur le continent

Souhaitant promouvoir l'EFTP comme moteur de la croissance économique, de la réduction de la pauvreté, du développement national et de l'intégration régionale, l'UA a élaboré en 2007 un document stratégique pour la revitalisation de l'EFTP en Afrique (UA, 2007). Ce document a identifié plusieurs enjeux et défis qui caractérisent le paysage de l'EFTP sur le continent. Citons notamment :

- Des économies nationales faibles, une croissance démographique élevée et une main-d'œuvre (principalement non qualifiées) en augmentation ;
- La diminution ou la stagnation des opportunités

d'emploi salarié, en particulier dans le secteur industriel formel face à un secteur informel dynamique et en expansion, principalement composé de petites et de micro entreprises ;

- Un nombre énorme de jeunes peu instruits, frustrés et sans emploi ;
- Des systèmes d'offre non coordonnés, non réglementés et fragmentés ;
- La faible qualité des formations ;
- L'inadéquation entre les formations et les besoins du marché du travail ;
- L'inégalité des opportunités de formation induite par les inégalités basées sur la situation régionale ou géographique, le genre ou les conditions socioéconomiques ;
- L'image négative du grand public sur l'EFTP due à son statut peu prestigieux ;
- Des mécanismes insatisfaisants de suivi et d'évaluation ;
- Des systèmes d'évaluation, de validation et de certification inadéquats ;
- L'insuffisance du financement ;
- La mauvaise gouvernance et gestion du système.

S'appuyant sur le document stratégique de l'EFTP comme cadre de référence, l'UA a déclaré en 2009 que la période 2009-2018 serait la Décennie du développement des jeunes en Afrique avec un Plan d'action centré sur le développement des compétences et le renforcement des capacités en vue de moyens de subsistance durables.

La biennale 2008 de l'ADEA à Maputo a offert un forum pour mettre à jour la situation de l'EFTP en Afrique, en mettant un accent particulier sur les défis de l'éducation et de la formation qui influencent le développement des compétences pour le monde du travail. Selon le rapport de la biennale (ADEA, 2008), la priorité quasi exclusive accordée par les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) à l'enseignement primaire a minimisé l'importance du développement des compétences. Et pourtant, environ 50 % des élèves qui sortent de l'éducation de base ne poursuivent pas leurs études aux niveaux supérieurs. Quelques pays seulement (Botswana, Seychelles et Afrique du Sud notamment) ont des taux de transition dépassant 90 % (ISU, 2006).

Le rapport de la biennale 2008 a noté que les établissements formels d'EFTP manquent des capacités et des ressources nécessaires pour former le nombre

énorme de jeunes qui quittent l'école prématurément et qui ont besoin d'acquérir des compétences. Ils inscrivent moins de 2 % des élèves ayant achevé l'éducation de base dans des pays comme le Ghana, Kenya, la Namibie et le Sénégal. Par voie de conséquence, en particulier en Afrique de l'Ouest, les prestations d'EFTP se font sur les lieux de travail ou par les formes traditionnelles d'apprentissage. La réalité économique du développement des compétences dans le secteur informel est reflétée par le fait que le secteur informel représente un fort pourcentage de l'emploi, atteignant 80 à 95 % du marché de l'emploi dans de nombreuses économies ouest-africaines.

### 1.2.2 L'importance du secteur informel du DCTP

Le secteur informel est particulièrement adapté pour donner aux jeunes non scolarisés les moyens de trouver un emploi rémunéré et de nombreux pays ont élaboré des stratégies pour s'attaquer au développement des compétences critiques des jeunes qui ont quitté l'école prématurément. Proches des cultures locales, les formations du secteur informel sont souvent dispensées dans la langue maternelle des apprenants et utilisent des approches méthodologiques flexibles adaptées à leurs capacités et à leurs besoins. Cependant, la réussite des formations par l'apprentissage dépend de plusieurs facteurs organisationnels et managériaux dont les plus déterminants sont les conditions d'apprentissage sur le lieu de travail et les compétences des maîtres artisans ou des formateurs, car ils doivent posséder en premier lieu les compétences pertinentes à transmettre à leurs apprentis.

Au Ghana, le Programme national d'apprentissage créé en 2010 et financé par l'Etat offre une formation gratuite aux élèves qui ont quitté le collège (éducation de base). Dans le cadre de ce programme, les stagiaires sont rattachés à des ateliers agréés et à des maîtres artisans pour une formation en apprentissage d'un an. Cependant, le programme ne peut prendre en charge que 7 000 bénéficiaires sur les plus de 150 000 élèves qui quittent le collège et qui ne sont pas capables d'entrer au lycée chaque année. Le Bénin, le Mali et le Sénégal ont aussi élaboré des programmes améliorés d'apprentissage qui combinent des classes d'alphabétisation fonctionnelles avec une formation préprofessionnelle dispensée dans des ateliers impliquant une collaboration directe des associations professionnelles (Walther avec Filipiak, 2007).

### 1.2.3 L'insuffisance du financement public en faveur du DCTP

Malgré la prise de conscience croissante du rôle joué par les compétences dans le développement socioéconomique des nations, le financement public de l'EFTP est demeuré insuffisant au fil des ans. En conséquence, l'expansion des infrastructures scolaire et leur mise à niveau ont été lentes. La fourniture des intrants pour un enseignement et un apprentissage de qualité n'a pas suivi le rythme des demandes de formation. Excepté dans quelques cas, la part de l'EFTP dans le budget de l'éducation nationale de la plupart des pays est inférieure à 2 %. Le cas du Sénégal est une exception : l'affectation à l'EFTP est en augmentation et atteignait en 2009 le chiffre respectable de 8,2 % du budget national de l'éducation. De nombreux pays, y compris le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali, l'Ile Maurice, le Togo et le Sénégal, ont introduit un prélèvement sur la masse salariale payée par les employeurs comme stratégie de mobilisation de ressources supplémentaires pour financer l'EFTP. Les réussites ont été variées. Ces prélèvements ou contributions des employeurs (comme on les appelle dans certains pays) sont destinés à financer la remise à niveau ou le recyclage des employés, l'organisation de stages pour les étudiants et le système général d'offre d'EFTP.

### 1.2.4 L'expansion de l'offre de formation privé

La participation des ONG et des organisations confessionnelles ainsi que celle des organisations et des associations professionnelles à l'offre de DCTP est en augmentation, spécialement en ce qui concerne les besoins en compétences des groupes vulnérables comme les femmes, les jeunes ayant reçu peu ou aucune instruction et les habitants des bidonvilles. Les ONG et les églises sont souvent présentes dans les domaines où les prestataires d'EFTP du secteur formel sont absents. Ces prestataires privés, souvent à but non lucratif, sont plus susceptibles de nouer des partenariats avec des entreprises et de recevoir des fonds des bailleurs internationaux que les prestataires publics. Les entreprises et les organisations donatrices reconnaissent que les partenariats avec les ONG sont plus commerciaux et dépourvus des procédures et des réglementations bureaucratiques qui sont souvent impliquées lorsque des entreprises tentent de nouer des alliances stratégiques avec des établissements publics de formation qui, souvent, manquent d'autonomie en matière de prise de décisions.

### **1.3 LA NÉCESSITÉ DU CHANGEMENT DE PARADIGME DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS**

#### **1.3.1 De l'EFTP au DCTP**

Les compétences peuvent être acquises dans les écoles, les établissements ou les centres formels, publics ou privés, par l'apprentissage traditionnel informel ou l'apprentissage non formel semi-structuré. La biennale 2008 de l'ADEA a souligné la nécessité d'un changement de paradigme à travers le passage de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) au concept plus global et inclusif de développement des compétences techniques et professionnelles qui constitue une réponse flexible et plus réactive aux besoins du marché du travail. La biennale a fortement recommandé l'inclusion et la reconnaissance de l'acquisition des compétences acquises de façon informelle ou non-formelle dans les systèmes nationaux d'offre d'EFTP contrairement à la pratique actuelle existant dans de nombreux pays où l'EFTP est souvent associé à une formation dispensée dans une école formelle ou dans une salle de classe. Le changement de paradigme approuvé à Maputo a aussi inclus l'adoption du développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) en tant que terminologie plus globale, qui englobe et reconnaît la diversité de l'offre et des filières d'apprentissage, formelle, informelle et non formelle, et qui implique la validation et la reconnaissance de toutes les compétences acquises dans différents environnements d'apprentissage.

Le concept de DCTP inclut également la gestion des problèmes et des défis liés à la transition de l'école vers le travail et au développement des ressources humaines dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie. Le DCTP n'effectue donc aucune discrimination au regard de l'âge ou du statut social de l'apprenant, ni de son type ou de son niveau de formation ou de son environnement d'apprentissage.

Enfin, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), emboitant le pas au Réseau d'étude et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation (NORRAG), approuve la vision élargie du DCTP qui englobe la définition inclusive et élargie de l'EFTP, utilisée dans les recommandations de l'UNESCO et de l'OIT pour le 21<sup>ème</sup> siècle, comme : « un terme global se référant à ceux des aspects du processus

*éducatif qui, en plus de l'instruction générale, impliquent l'étude des techniques et des sciences connexes et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale » (Perspectives économiques en Afrique/OCDE 2008).*

Indépendamment de ces définitions, les termes d'EFTP et de DCTP sont utilisés de manière interchangeable dans le présent document de synthèse.

#### **1.3.2 De la formation initiale à l'apprentissage tout au long de la vie**

Bien que le DCTP concerne le développement des compétences utiles à l'emploi, il est centré non seulement sur la formation initiale, mais aussi sur les problèmes d'employabilité et de transition de la formation vers l'emploi. En d'autres termes, le DCTP tout au long de la vie concerne l'acquisition des connaissances pertinentes et des compétences flexibles nécessaires pour la remise à niveau, le recyclage et la polyvalence des travailleurs. La nécessité de l'enseignement et de la formation continue des travailleurs est soulignée par le fait que les travailleurs peu qualifiés ou non qualifiés sont plus susceptibles d'être sous-employés dans des emplois de mauvaise qualité et d'être les premiers licenciés lors des récessions économiques. De plus, des ressources humaines mal formées sont un handicap à l'augmentation de la productivité, dans la mesure où des compétences élevées sont requises pour stimuler la productivité et la compétitivité des entreprises. La remise à niveau des compétences des travailleurs, en particulier des jeunes travailleurs, est la meilleure garantie qu'ils aient les compétences requises pour tirer parti des opportunités d'emploi émergentes qui accompagnent l'investissement dans les nouvelles technologies par les entreprises étrangères en Afrique.

### **1.4 L'OBJECTIF DE CETTE SYNTHÈSE**

Bien qu'en Afrique l'importance du DCTP soit universellement reconnue comme moteur clé du développement socioéconomique, il semble qu'une certaine inertie et des obstacles systémiques considérables freinent, dans de nombreux pays, la mise en œuvre du DCTP comme moteur réel de la croissance. Souvent, l'écart entre la formulation des politiques et leur mise en œuvre est caractérisé par une absence d'orientations et de choix politiques clairs, une expertise et des ressources insuffisantes pour une mise en œuvre effective et aussi par un engagement politique tiède.

Comme l'indique le rapport de synthèse de la biennale 2008 de l'ADEA : « Il y a trop peu de programmes, en général, et trop peu de programmes avec une conception, une mise en œuvre et un contrôle de la qualité effectifs pour répondre aux besoins d'une population diverse et nombreuse » (ADEA 2008 : 156). Un ensemble d'indices probants sur la façon de revitaliser l'enseignement et la formation professionnels en Afrique émergent de la documentation et des conférences récentes sur le développement des compétences et des études de cas et des rapports des organismes internationaux et des partenaires du développement sur le rôle du DCTP dans la croissance économique et la réduction de la pauvreté.

Le présent document de synthèse rend compte des dynamiques, réformes politiques, pratiques et défis actuels liés à l'organisation de systèmes de DCTP qui soutiennent la formation du capital humain adéquat et compétent pour le développement socioéconomique durable de l'Afrique. En se concentrant sur les principaux enjeux, défis et conclusions, la synthèse suggère des orientations futures pour l'élaboration de politiques de DCTP et plus important, leur mise en œuvre. ■

# 02

## LES CONDITIONS POUR LE DCTP TOUT AU LONG DE LA VIE EN VUE D'UNE CROISSANCE SOCIOÉCONOMIQUE DURABLE DE L'AFRIQUE

Depuis le début des années 1990, le développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique fait l'objet d'une attention considérable non seulement dans le discours politique des pays africains, mais aussi dans les stratégies de croissance recommandées par les partenaires internationaux du développement, les organisations et les bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, les ONG et les OSC. En particulier, la Banque africaine de développement (BAfD) a renouvelé récemment son appel en faveur d'efforts concertés pour aborder la crise croissante du chômage des jeunes en Afrique. L'action de la Banque en faveur du développement des compétences comprend l'investissement dans la mise à niveau et la remise en état des installations de formation existantes dans de nombreux pays africains et l'encouragement à nouer des partenariats avec le secteur privé pour soutenir l'EFTP en vue de l'acquisition de compétences utiles à l'emploi par les jeunes.

Les conditions pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité, récemment soulignées par les ministres du G20 responsables du DCTP, ont une résonance universelle. La déclaration sur la stratégie d'apprentissage tout au long de la vie a vivement encouragé les pays à œuvrer en vue d'assurer :

- L'accès à un enseignement et une formation professionnels de qualité pour tous ;
- L'alignement de l'enseignement et de la formation sur les besoins du marché du travail avec une capacité systémique à répondre au changement ;
- L'employabilité et la flexibilité pendant toute sa vie professionnelle ; et
- L'amélioration et le renouvellement continus du système.

Ce mode de raisonnement stratégique n'est pas inconnu en Afrique. Cependant, de nombreux pays ont été plus attachés à effectuer des changements structurels (création de cadres politiques et juridiques et d'instances de coordination de l'EFTP) qu'à fournir les ressources

nécessaires au renouvellement systémique et à une offre innovante d'EFTP.

Les récents troubles sociaux et politiques en Afrique du Nord, l'implication tragique de milliers de jeunes chômeurs pauvres dans les conflits armés et la violence dans certaines parties d'Afrique subsaharienne et la frustration et le désespoir croissants de milliers de jeunes Africains en quête de moyens de subsistance durables, parfois dans des conditions précaires à l'étranger, ont déclenché une prise de conscience et une inquiétude plus profondes chez les dirigeants et la classe politique de nombreux pays à l'égard du pouvoir potentiellement déstabilisant et politiquement dangereux des jeunes sans emploi, sans instruction ou sans qualification.

L'engagement renouvelé de la part des gouvernements africains d'aborder la menace croissante du découragement des jeunes a été réaffirmé par l'Union africaine lors de sa 17<sup>ème</sup> session ordinaire au cours de laquelle les dirigeants ont exprimé leur préoccupation concernant le chômage ou le sous-emploi, en particulier des jeunes, et la menace qu'ils représentent pour la cohésion sociale, la stabilité politique et les perspectives futures de développement socioéconomique de l'Afrique (UA, 2011). A cet égard, les dirigeants se sont engagés à accélérer leurs efforts pour diminuer le chômage et le sous-emploi, à développer et harmoniser les systèmes d'information sur le marché du travail en appui à la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques de l'emploi et à améliorer la réactivité des systèmes d'éducation et de formation des pays membres aux besoins actuels et futurs du marché du travail afin d'aborder l'inadéquation omniprésente et structurelle des compétences.

Bien que le chômage des jeunes repose sur un ensemble complexe de facteurs socioéconomiques, le problème ne peut pas être séparé des opportunités de formation disponibles, du parcours scolaire et des dispositions de l'apprenant, des compétences demandées par le marché

du travail, des politiques commerciales et économiques du gouvernement et du climat commercial pour la création et la croissance des entreprises dans le pays. C'est lorsque l'économie et le commerce se développent que la demande de nouvelles compétences plus pertinentes et de nouvelles opportunités de formation et d'emploi émerge. S'attaquer au développement des compétences utiles à l'emploi nécessite donc la formulation et la mise en œuvre effective de politiques d'éducation et de formation qui prennent en compte de manière adéquate les problèmes clés de l'accès et de la participation, de la qualité, de la pertinence et de l'employabilité, du coût et de l'efficacité des formations, des partenariats de formation et du financement durable.

## 2.1 DES RÉFORMES POLITIQUES INTÉGRÉES ET COHÉRENTES

Dans de nombreux pays, le système de DCTP est régi par plusieurs instruments législatifs et non par un cadre politique et juridique unifié. Ainsi, même l'offre publique d'EFTP relève de plusieurs ministères, directions ministérielles et structures de gestion. Ainsi, le paysage de l'EFTP dans de nombreux pays est caractérisé par les disparités importantes des normes et procédures de formation en matière d'assurance qualité, d'évaluation et de certification. L'absence d'une instance unique d'accréditation et d'assurance qualité de l'EFTP a conduit à la prolifération des certificats qui ne sont pas facilement comparables ou reconnus aux échelons nationaux et internationaux. Aborder ces défis a été au cœur des réformes politiques et de gouvernance que les pays ont entreprises pour revitaliser leurs systèmes de DCTP.

Les conclusions des études de cas nationales confirment que de nombreux pays ont récemment entrepris d'importantes réformes juridiques et politiques orientées vers un système d'offre d'EFTP plus global et flexible qui est mieux coordonné et géré. Les évolutions récentes à cet égard comprennent la création d'un Conseil de l'EFTP (COTVET) au Ghana (Encadré 2), l'Office de développement de la main d'œuvre (WDA) au Rwanda, la Commission nationale de concertation de la FTP (CNCFPT) au Sénégal, la proposition de création d'une autorité d'EFTP au Kenya et une nouvelle stratégie de formation commerciale, technique et professionnelle (BTVET) en Ouganda. L'objectif commun sous-tendant ces initiatives de réforme est d'avoir une instance factière disposant de fonctions et de pouvoirs législatifs pour :

- Réglementer et coordonner la formation et conseiller sur toutes les questions relatives à la formation ;
- Promouvoir l'accès, l'égalité et la pertinence de la formation ;
- Mettre en place un système qui répond aux besoins des secteurs formel et informel ;
- Autoriser, enregistrer et agréer les établissements de formation ;
- Autoriser et enregistrer les formateurs ;
- Assurer la qualité et la pertinence des formations ;
- Agréer les instances d'examen et de conception des curricula ;
- Effectuer régulièrement le suivi, l'évaluation et l'inspection des établissements de formation ; et
- Mobiliser des ressources pour le développement de formations.

Dans le cas de l'Éthiopie, la Stratégie nationale d'éducation des adultes (NAES) a été élaborée pour aborder les défis de la réduction de la pauvreté en mettant l'accent sur les jeunes (15 ans et plus) et les femmes (GIZ/Quincke et al. 2011). Le Burundi a aussi récemment achevé un examen consultatif de son système de DCTP qui a abouti à la proposition de créer une instance multi-parties prenantes qui accorderait plus d'autonomie au sous-secteur et aux établissements de formation. La politique est axée sur une gestion et un financement meilleurs et plus efficaces de l'offre de formation.

L'une des conditions essentielles pour parvenir à l'efficacité et à la pertinence des programmes de formation est la participation active du secteur privé dans l'offre de DCTP aux niveaux institutionnel et national. Cependant, dans la plupart des pays, l'implication du secteur privé et des communautés dans la conception des politiques de formation et la gouvernance des écoles ou des établissements se limite à leur représentation au conseil d'administration des établissements de formation.

## 2.2 LES SYSTÈMES DE GOUVERNANCE ET LES PARTENARIATS MULTI-PARTIES PRENANTES

Le principal objectif de l'enseignement et de la formation professionnels est l'acquisition de compétences pertinentes à l'emploi en vue d'un travail rémunéré. La formation professionnelle pour l'emploi doit donc impliquer la participation concertée de plusieurs

### **Encadré 2 : Le cadre juridique et politique de l'EFTP au Ghana**

Reconnaissant la nécessité de réformer l'offre d'EFTP au Ghana, le Conseil de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (COTVET) a été créé par une loi du Parlement en 2006 en vue de coordonner et superviser tous les aspects de l'EFTP et aussi de formuler des politiques nationales de développement des compétences à travers tous les niveaux (pré-supérieur et supérieur) et tous les secteurs (formel, informel et non formel). Les activités de coordination du Conseil s'étendent aux neuf ministères du gouvernement dispensant des formations d'une nature ou d'une autre ainsi qu'aux prestataires privés. Le COVET est dirigé par un conseil d'administration composé de 15 membres, présidé par un industriel et comptant des représentants des secteurs public et privé. Plus précisément, il est habilité à :

- Rationaliser le système d'évaluation et de certification de l'EFTP ;
- Prendre des mesures pour assurer la qualité de l'offre et l'égalité de l'accès à l'EFTP ;
- Maintenir une base de données nationale sur l'EFTP ;
- Faciliter la recherche et le développement du système d'EFTP ;
- Mobiliser des financements pour soutenir les activités d'EFTP ;
- Faciliter la collaboration entre les prestataires de formation et l'industrie pour promouvoir la conception de curricula fondés sur la demande, le placement et les programmes nationaux de stage ;
- Promouvoir la coopération avec les organismes internationaux et les partenaires du développement ;
- Conseiller le gouvernement sur tous les sujets liés à la gestion et à l'amélioration du système d'EFTP.

Au cours de ses quelques années d'existence, le COVET compte à son actif les principales réalisations suivantes :

- Le pilotage de la formation par compétences dans trois établissements différents à trois niveaux différents ;
- La production de normes professionnelles, de caractéristiques d'unité et de matériels didactiques de certains domaines professionnels dans les secteurs formel et informel.
- La création d'un Fonds de développement des compétences de 70 millions d'USD ;
- L'organisation de la Semaine nationale annuelle de l'EFTP pour accroître la sensibilisation sur l'EFTP et améliorer son image ;
- La mise en œuvre d'un Programme national d'apprentissage pour les jeunes ayant quitté prématurément le système éducatif.

Source : Baffour-Awuah et Thompson (2011)

acteurs et protagonistes. Les employeurs et le marché du travail sont ceux qui articulent le mieux les besoins de formation, tandis que les affectations budgétaires de l'Etat et le soutien des bailleurs de fonds peuvent fournir les investissements nécessaires à la formation des formateurs, aux infrastructures physiques et aux équipements et installations pédagogiques. La création de partenariats est par conséquent au cœur des stratégies visant à la mise en place de systèmes efficaces d'offre de DCTP. Les éléments d'information des études de cas nationales que nous avons étudiées dans le cadre de ce document de synthèse montrent que les partenariats multi-parties prenantes impliquant plusieurs acteurs clés, comme les ministères chargés de l'Éducation et de la Formation, les entreprises, les bailleurs de fonds internationaux et les partenaires du développement, les communautés locales, les prestataires de formation, les instances professionnelles, les ONG et les médias, sont capables de produire des synergies pour le développement des compétences utiles à l'emploi.

#### **2.2.1 La création de partenariats multi-parties prenantes**

Au Rwanda, un accord de partenariat entre le ministère de l'Éducation et certains partenaires du développement visant à soutenir l'offre d'EFTP a contribué à la création de l'Association des écoles techniques et professionnelles (TEVSA) qui englobe à la fois les prestataires publics et privés de formation du pays (Musobo et Gaga, 2011). L'association TEVSA a été déterminante pour développer la collaboration entre les prestataires de formation dans le domaine de la comparabilité institutionnelle, du partage des ressources, d'examens communs et de compétitions inter-écoles. La TEVSA a aussi joué un rôle important dans la promotion du « Forum des employeurs », composé des ministères de l'Éducation, de l'industrie, de la Fédération du secteur privé et des prestataires de formation, visant à soutenir les stages des apprenants, l'apprentissage et le plaidoyer. En Afrique de l'Ouest, la charte de partenariat public-privé sur le DCTP élaborée par le Togo est considérée comme un bon exemple de l'engagement du gouvernement en faveur de la collaboration publique-privée en matière de développement des compétences.

#### **2.2.2 L'instauration de prélèvements pour la formation**

Le paiement de taxes pour la formation par les sociétés et les entreprises est un exemple assez répandu de la participation des employeurs au financement du DCTP dans de nombreux pays. L'Afrique du Sud et

L'île Maurice ont instauré un système de prélèvement en vertu duquel les employeurs sont obligés par la loi de payer un prélèvement équivalant à 1 % de leur masse salariale à un fonds de formation pour le développement des compétences. En Afrique du Sud, le fonds est géré par les différentes Autorités professionnelles du secteur de l'éducation et de la formation (SETA). Les SETA ont pour mandat de mener des recherches sur le développement des compétences et le marché du travail, de subventionner les entreprises pour qu'elles entreprennent des activités de développement des compétences et pour la formation de leurs employés et d'engager des actions visant à aborder la pénurie de compétences rares et essentielles dans les secteurs économiques et industriels pertinents à la SETA concernée. Les SETA soutiennent également les centres d'excellence, où l'excellence de la formation est déterminée par le niveau d'efficacité interne et externe des centres, en particulier par le pourcentage de stagiaires diplômés qui ont trouvé un emploi dans le secteur concerné et le niveau de satisfaction de l'employeur à l'égard de la formation dispensée. Le système de prélèvement-subvention en vigueur à l'île Maurice est une initiative du secteur privé menée par la Fédération mauricienne des employeurs et gérée par le Conseil pour la formation industrielle et professionnelle. Au titre du système de prélèvement-subvention, les employeurs qui forment leurs propres employés reçoivent le remboursement des frais encourus par le fonds de formation (Roland et Koontee, 2010).

### 2.2.3 L'implication du secteur privé dans la conception et la gestion du DCTP

L'implication du secteur privé dans l'offre de DCTP a été motivée en partie par l'inadéquation omniprésente entre les compétences fournies par les établissements de formation et les besoins réels en compétences des employeurs. Dans le cadre d'un effort collaboratif visant à parvenir à une meilleure convergence entre l'offre et la demande en compétences, le secteur privé au Nigeria s'est associé au Conseil national de l'enseignement technique pour créer les Etablissements professionnels d'entreprise (VEI) et les Etablissements innovants d'entreprise (IEI) pour dispenser des formations spécifiques à l'industrie, respectivement au niveau des enseignements post-élémentaires et post-secondaires (Muhammad, 2009). L'industrie, le Nigeria Education Trust Fund et le Petroleum Development Technology Fund participent au financement de ces établissements.

L'un des partenariats les plus innovants en matière de formation en Afrique ces dernières années est la forte

participation des organisations et des associations professionnelles dans la gouvernance et la gestion des centres publics de formation professionnelle en Tunisie (Halleb, 2011). Dans le cadre de ce dispositif partenarial, l'organisation professionnelle qui collabore détermine le programme de formation, ce qui inclut les besoins de formation, le type et le niveau de la formation requise, la cohorte annuelle de stagiaires et les investissements nécessaires pour dispenser la formation prescrite. Le gouvernement central, par le biais du ministère de la Formation professionnelle, conserve la propriété du centre qui est un établissement public et valide le programme de formation. Il entreprend aussi les projets d'investissement, assure la cohérence entre les différents projets de formation gérés par les organisations professionnelles et coordonne leurs activités selon les besoins. En revanche, les organisations professionnelles sont entièrement responsables de la conception, de la gestion et de la certification des programmes de formation, garantissant ainsi une coopération pédagogique étroite entre les centres et les entreprises, notamment une meilleure organisation des stages et des apprentissages.

L'un des principaux avantages de ce type de partenariat de gestion est la capacité des centres de formation à s'adapter rapidement aux besoins en constante évolution des entreprises. Le recrutement du personnel des centres de formation est décentralisé et lié aux besoins de formation des centres, tandis que la budgétisation et l'affectation des ressources sont basées sur les performances et orientées sur les résultats plutôt que sur les activités. À l'évidence, la réussite de ce type de partenariat dépend de la volonté des autorités nationales à déléguer une autonomie financière et opérationnelle suffisante aux centres. L'autre facteur de réussite est la disponibilité d'organisations professionnelles bien structurées et disposant de l'expertise technique et des capacités de gestion requises dans les secteurs clés de l'économie du pays.

### 2.2.4 Les alliances stratégiques entre les ONG et les partenaires du développement

En ce qui concerne les ONG, l'examen de l'environnement partenarial en Afrique montre qu'un certain nombre d'entre elles nouent des alliances stratégiques avec les partenaires du développement et les entreprises pour mener des actions d'enseignement et de formation professionnels dans les secteurs mal desservis (comme l'agriculture et la prestation de services de santé) qui

ciblent les personnes vivant dans des zones difficiles. Les études de cas du Kenya, de l'Afrique du Sud et de l'Ouganda présentées par la GIZ illustrent ce type de partenariat (GIZ/Adam, 2011). De nombreuses ONG danoises sont impliquées dans des partenariats similaires pour le bénéfice mutuel de l'image des entreprises, des perspectives des ONG et des moyens de subsistance et du destin économique des groupes cibles (Encadré 3).

### Encadré 3 : L'alliance stratégique entre l'UE et l'ONG Save the Children

L'Union européenne a conclu un contrat de trois ans de 2,9 millions d'Euros avec l'ONG *Save the Children Denmark* pour former les jeunes Somaliens et leur trouver un emploi. Le chômage des jeunes en Somalie dépasse 40 % en raison de la longue guerre civile et de l'insécurité générale régnant dans le pays.

Le programme est axé sur les besoins en compétences des groupes les plus pauvres et les plus vulnérables : les rapatriés, les personnes déplacées à l'intérieur du pays, les anciens miliciens, les personnes ayant un handicap causé par exemple par une mine antipersonnelle, les minorités, les filles et les femmes. Le groupe d'âge ciblé est 16 à 25 ans. Les domaines de formation sont basés sur des enquêtes de marché actuelles menées par les parties prenantes locales, par exemple les employeurs, les autorités locales et les ministères concernés.

Les stagiaires reçoivent soit une formation de 7 mois et demi dans un établissement plus un stage d'un mois ou bien six mois de formation dans une entreprise. Tous les stagiaires sont diplômés à l'issue d'une période de travail de dix jours chez un entrepreneur. L'entrepreneur vérifie la qualité de la formation et teste le stagiaire. Le contractant vérifie la qualité de la formation et teste le stagiaire. Pendant la période de formation, les stagiaires reçoivent 30 USD par mois de *Save the Children Denmark*.

*Save the Children Denmark* coopère avec les ministères pertinents et prend en charge les réunions des parties prenantes pour les stagiaires, les formateurs et les entreprises.

Les études de suivi menées en 2007 et en 2008 sur un programme précédent couronné de succès ont montré des résultats très appréciables avec un taux d'embauche suivant les formations de 70,1 pour cent sur un échantillon de 927 diplômés.

Source : BU-Net (2011)

## 2.3 AMÉLIORER LA QUALITÉ ET LES MÉCANISMES D'ASSURANCE QUALITÉ

La qualité est souvent définie comme « correspondant au but fixé ». Cependant, dans l'économie de marché, la qualité des biens, des produits et des services peut être liée à leur « valeur marchande ». Comment les étudiants d'EFTP peuvent-ils se préparer à répondre aux demandes de qualité du marché du travail ? Quels sont les facteurs qui contribuent à élever la valeur marchande ou la qualité des diplômés du système de l'EFTP ? Dans les établissements formels d'EFTP, la disponibilité d'enseignants et de formateurs bien formés, orientés vers la pratique et ayant d'excellentes compétences pédagogiques et l'expérience du monde du travail, de supports pédagogiques appropriés et d'équipements et d'installations adéquats sont les facteurs les plus susceptibles de renforcer la qualité de la formation. Malgré le rôle primordial de l'enseignant d'EFTP dans la transmission des compétences, dans la plupart des pays, aucune loi n'oblige un futur enseignant à prouver un certain niveau de compétences pratiques ou d'expérience en entreprise avant d'être embauché.

### 2.3.1 La qualification des formateurs

Dans une récente enquête menée au Kenya, environ deux tiers des enseignants d'EFTP ont avoué être plus à l'aise pour enseigner la théorie que la pratique (Ferej et al, 2011). De nombreux enseignants n'avaient pas les compétences pratiques requises pour des formations de qualité pertinentes pour le marché du travail et plus d'un tiers avait peu ou pas d'expérience du travail en entreprise. Pour ce qui est de se tenir informé de l'évolution des nouvelles technologies, des nouveaux outils ou équipements de production et des dynamiques en mutation rapide du monde du travail, plus de 50 % des enseignants citaient Internet comme principale source d'information. Afin de doter les enseignants des capacités nécessaires pour dispenser des formations de qualité, il est important que les établissements de formation appuient leurs enseignants en leur offrant des possibilités et des ressources pour le développement professionnel continu et des cours de mise à niveau en compétences pratiques. La maîtrise de la discipline, une expérience professionnelle acquise en entreprise et la formation pédagogique sont les attributs d'un enseignant d'EFTP efficace. A cet égard, il pourrait se révéler plus efficace en termes de coûts pour les établissements d'enseignement et de formation des enseignants techniques de dispenser principalement une formation pédagogique à des étudiants ayant déjà le niveau requis de maîtrise de la discipline et une certaine expérience en entreprise.

### 2.3.2 L'intégration des TIC dans les prestations de DCTP

L'intégration des TIC et des pédagogies assistées par la technologie dans l'offre de formation peut aussi contribuer à la qualité des prestations. Contrairement à la situation dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les universités, l'utilisation des TIC dans les formations d'EFTP en Afrique n'en est encore qu'à ses balbutiements. Le Commonwealth of Learning (COL) a lancé récemment son projet Développement de compétences flexibles (DCF) impliquant 10 établissements de DCTP de six pays africains afin de promouvoir l'utilisation de la technologie et des médias éducatifs dans l'enseignement et l'apprentissage de l'EFTP (Richardson, 2011). Les médias éducatifs incluent les enseignants, les textes, les matériels audios, vidéos et de formation en ligne, tandis que la technologie éducative inclut les moyens de communication pouvant être utilisés pour diffuser de l'information comme la radio, les lecteurs DVD, les téléphones mobiles et les réseaux informatiques. Le concept de FSD inventé par le COL se caractérise par une approche de l'enseignement et de la formation flexible et centrée sur l'apprenant qui accorde une place plus importante au processus d'apprentissage qu'à celui de l'enseignement ainsi qu'à l'utilisation et au partage des ressources éducatives libres (REL). Le DCF n'implique pas nécessairement un enseignement en ligne dispensé via Internet ; il s'agit de permettre aux étudiants d'étudier à leur propre rythme à l'aide de la technologie appropriée, avec ou sans Internet.

Bien que l'augmentation des capacités en TIC et des compétences professionnelles des apprenants améliorent la qualité et l'employabilité, la disponibilité et la gestion des infrastructures TIC demeurent un défi dans de nombreux établissements d'EFTP. L'étude sur le DCF révèle qu'en général les prestataires d'EFTP en Afrique n'ont pas l'expertise technique nécessaire au développement de leur infrastructure TIC. Citons parmi les autres défis les capacités du personnel à utiliser les TIC dans l'enseignement et le coût comparativement élevé des bandes passantes Internet dans de nombreux pays africains.

### 2.3.3 L'adoption de la méthodologie de formation par compétences

Ces dernières années, l'approche de formation par compétences a été reconnue comme une méthodologie de formation permettant d'améliorer la qualité. De nombreux pays ont commencé à piloter la méthodologie

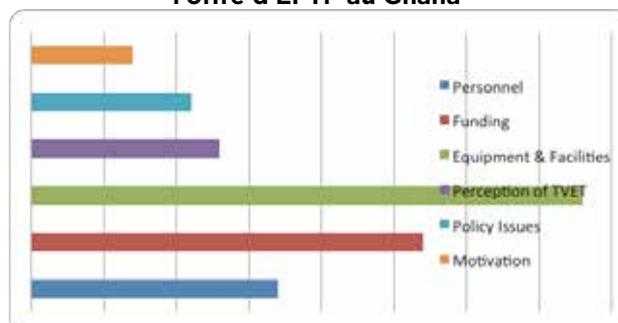
FPC dans leurs systèmes de formation. Les diplômés formés par la méthodologie FPC sont très appréciés par les employeurs au Ghana (Baffour-Awuah et Thompson, 2011). Cela n'est pas surprenant, car l'industrie a été impliquée très activement dans l'offre de FPC dans le pays. L'implication de l'industrie a été facilitée par la participation des Comités consultatifs de formation de l'industrie (ITAC) dans la conception de la formation, des normes professionnelles et de l'évaluation des diplômés. Cependant, l'efficacité de la méthodologie FPC exige aussi des enseignants formés aux prestations de FPC et exposés régulièrement aux nouvelles technologies par des stages périodiques dans l'industrie.

### 2.3.4 L'environnement propice au DCTP

L'acquisition de compétences effectives liées au travail dépend aussi d'une bonne éducation de base. L'orientation trop rigide des élèves dans les filières de formation professionnelle, surtout quand elle intervient trop tôt, réduit les perspectives de développer des compétences flexibles. La mauvaise préparation scolaire des apprenants constitue un obstacle à la qualité des prestations de DCTP. En effet, en Afrique subsaharienne, de nombreux jeunes abandonnent l'école en Afrique subsaharienne à l'âge de 15 ans (UNESCO, 2010). Ces jeunes, qui sont souvent candidats aux formations du secteur informel, quittent l'école sans les compétences de base essentielles qui sont vitales au développement de capacités flexibles de résolution des problèmes nécessaires à l'acquisition de compétences plus techniques et spécialisées. En revanche, les élèves qui ont reçu une bonne éducation scolaire de base sont mieux à même d'acquérir des compétences professionnelles de haut niveau. En Corée du Sud par exemple, les élèves de la filière générale et ceux de la filière professionnelle de l'enseignement secondaire partagent jusqu'à 75 % d'un curriculum commun (Adams, 2007).

Il convient de noter néanmoins que la qualité dans le secteur informel est souvent mesurée par le succès des biens et des services en vente sur le marché. La qualité d'un artisan se voit dans la qualité de ses produits ou de ses services. La qualité a une valeur marchande et est un facteur de réussite critique dans l'économie mondialisée. C'est la condition de base.

**Graphique 1 : Les facteurs critiques affectant l'offre d'EFTP au Ghana**



Source : Baffour-Awuah et Thompson (2011)

### 2.3.4 La nécessité d'une bonne éducation de base

L'acquisition de compétences effectives liées au travail dépend aussi d'une bonne éducation de base. L'orientation trop rigide des élèves dans les filières de formation professionnelle, surtout quand elle intervient trop tôt, réduit les perspectives de développer des compétences flexibles. La mauvaise préparation scolaire des apprenants constitue un obstacle à la qualité des prestations de DCTP. En effet, à l'âge de 15 ans, de nombreux jeunes abandonnent l'école en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2010). Ces jeunes, qui sont souvent candidats aux formations du secteur informel, quittent l'école sans les compétences de base essentielles qui sont vitales au développement de capacités flexibles de résolution des problèmes nécessaires à l'acquisition de compétences plus techniques et spécialisées. En revanche, les élèves qui ont reçu une bonne éducation scolaire de base sont mieux à même d'acquérir des compétences professionnelles de haut niveau. En Corée du Sud par exemple, les élèves de la filière générale et ceux de la filière professionnelle de l'enseignement secondaire partagent jusqu'à 75 % d'un curriculum commun (Adams, 2007).

Il convient de noter néanmoins que la qualité dans le secteur informel est souvent mesurée par le succès des biens et des services en vente sur le marché. La qualité d'un artisan se voit dans la qualité de ses produits ou de ses services. La qualité a une valeur marchande et est un facteur de réussite critique dans l'économie mondialisée. C'est la condition de base.

## 2.4 AMÉLIORER L'ACCÈS, LA PARTICIPATION ET L'ÉGALITÉ

### 2.4.1 La nécessité d'une plus grande participation au DCTP

L'accès aux opportunités de développement des compétences est la condition préalable à l'entrée sur le marché du travail. Améliorer l'acquisition des compétences professionnelles pour tous les groupes d'âge et toutes les catégories d'apprenants, indépendamment de leur sexe, de leur handicap physique ou de leur situation géographique, doit donc être une priorité pour tous les gouvernements. La participation des jeunes et des autres groupes vulnérables aux programmes de développement des compétences qui mènent à des emplois rémunérés est essentielle pour promouvoir la cohésion sociale et la solidarité, la réduction de la pauvreté, la bonne gouvernance démocratique et la citoyenneté responsable. Cependant, les inscriptions à l'EFTP sont généralement faibles dans les pays africains, même s'il existe quelques exceptions comme l'Algérie, le Bénin, le Mali, l'Ile Maurice et le Rwanda. Les rapports « Perspectives de l'économie en Afrique (PEA, 2008) rapportent qu'entre 2001 et 2005, les inscriptions aux programmes d'enseignement technique et professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement post-secondaire non supérieur ne représentaient que 5,2 % du pourcentage total des inscriptions de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne par rapport à 18,6 % dans les pays de l'OCDE et à 11,6 % en Amérique latine. Par pays, les chiffres sont de 1 à 4 % pour les pays comme le Ghana, le Sénégal, le Kenya et l'Ouganda et de 5 à 9 % pour le Botswana, l'Afrique du Sud, le Maroc et la Tunisie (Tableau 1). Les chiffres des inscriptions sont beaucoup plus élevés dans les pays d'Asie du Sud-Est et d'Extrême-Orient comme la Corée du Sud (19 %), la Chine (18 %), l'Indonésie (16 %), la Thaïlande (18 %) et Singapour (13 %).

Ces chiffres, s'ils ne présentent pas le tableau complet de la relation entre l'enseignement professionnel de haut niveau et le développement économique, apportent néanmoins des preuves indéniables du rôle de transformation de l'EFTP pour appuyer la croissance économique. Par conséquent, il est important que les pays africains favorisent et encouragent l'accès à l'EFTP, en particulier aux niveaux secondaire et post-secondaire. Citons parmi les stratégies visant à accroître l'accès : la fourniture d'infrastructures physiques et scolaires pertinentes pour augmenter les capacités d'absorption

des prestataires d'EFTP et la diversification des programmes de formation pour satisfaire les différents besoins de formation des apprenants. De même, les partenariats avec les entreprises commerciales et les sociétés peuvent mobiliser ou libérer des ressources supplémentaires qui pourraient être utilisées par les prestataires de formation pour soutenir l'augmentation des inscriptions.

**Tableau 1 : Les taux de participation à l'EFTP dans plusieurs pays africains**

Inscription >10%	Inscription 5-9%	Inscription <5%
Algérie	Botswana	Ethiopie
Bénin	Burkina Faso	Erythrée
Cameroun	Burundi	Gambie
Congo	Cap-Vert	Ghana
Egypte	Djibouti	Guinée-Bissau
Libye	Maroc	Kenya
Mali	Mozambique	Lesotho
Ile Maurice	Afrique du Sud	Mauritanie
RDC	Togo	Niger
Rwanda	Tunisie	Sao Tomé & Príncipe
		Sénégal
		Soudan
		Tchad
		Ouganda
		Zambie

Source : Kingombe, 2008 cité dans Maponga et al., 2011

La répartition géographique des établissements de formation est tout autant un facteur d'injustice et d'inégalité de l'accès que les contraintes financières. Dans de nombreux pays, la majorité des bons établissements formels d'EFTP sont situés dans les centres urbains, ce qui rend l'accès aux formations de qualité difficile pour les habitants des zones rurales (en particulier les apprenants pauvres). L'accès souffre aussi de la mauvaise image publique de l'enseignement et de la formation professionnels. Dans de nombreux pays, l'enseignement technique et professionnel est perçu comme un dernier recours ou un deuxième choix par rapport à l'enseignement général plutôt que comme un tremplin pour acquérir des compétences utiles à l'emploi en vue de moyens de subsistance durables. Malheureusement, il est démontré que l'enseignement général produit des retours bien plus élevés pour les individus que ne le fait l'enseignement technique et professionnel, spécialement en Afrique (Oketch, 2008; Kahyarara et Teal, 2006). Ces preuves renforcent le manque d'enthousiasme

pour l'enseignement et la formation professionnels. La mauvaise image publique de l'EFTP est un facteur qui contribue au manque d'attractivité de ce domaine du développement des ressources humaines.

Des données empiriques basées sur la recherche pourraient être nécessaires pour comprendre les causes sous-jacentes du mauvais statut et de la faible attractivité de l'EFTP. Selon le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), il est urgent de mener des recherches approfondies pour identifier les conditions (sociales, politiques, économiques) et les ressources (humaines, financières, matérielles) indispensables au développement de systèmes crédibles et attractifs de DCTP en Afrique (Azoh et al. 2011). A l'exception de l'Afrique du Sud, très peu de données empiriques et d'informations sont disponibles sur les questions importantes de l'accès et de la participation au développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique subsaharienne. Au Burkina Faso, par exemple, le nombre d'études de cas portant spécialement sur l'accès ne représente que 1 % du nombre total des études commanditées ou produites sur tous les aspects du DCTP dans le pays pendant la période de 1990 à 2010.

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les prestataires de formation du secteur privé concentrent l'essentiel des opportunités disponibles à toutes les catégories d'apprenants pour l'acquisition des compétences utiles à l'emploi. L'apprentissage traditionnel, les ONG et les organisations confessionnelles et la formation sur le tas fournissent la plupart des opportunités de développement des compétences à la très grande majorité des jeunes Africains (OIT, 2007 ; Wachira et al. 2008 ; Walther, 2007). C'est l'emploi du secteur informel et l'auto-emploi qui prédominent dans les zones rurales et urbaines en Afrique. En Ethiopie, le secteur informel représente 90 % de toutes les activités et emplois du marché du travail<sup>3</sup>. Au Maroc, une étude menée dans le secteur informel révèle qu'environ 80 % des employeurs ou des employés ont acquis leurs compétences sur le tas (Ait Soudane, 2005). En 2010, deux tiers de tous les établissements formels de formation au Sénégal étaient privés (Ngone, 2011). Les prestataires privés inscrivent aussi plus de la moitié des apprenants (Encadré 4)

<sup>3</sup> Autorité centrale de la statistique, Ethiopie (2003). Rapport sur le secteur informel urbain, enquête par sondage. Janvier 2003.

#### **Encadré 4 : L'offre de DCTP au Sénégal - Les prestataires privés dominant**

Sur les 213 prestataires d'EFTP du secteur formel au Sénégal, 143 (soit 67 %) sont privés et 70 (33 %) publics. Les inscriptions totales dans les établissements publics et privés sont passées de 32 868 à 37 473 entre 2007 et 2010, soit un taux annuel moyen de croissance des inscriptions d'environ 4,5 %. Les prestataires privés représentaient systématiquement plus de la moitié des inscriptions totales au cours des quatre dernières années (56 % en 2007 ; 57 % en 2008 ; 58,7 % en 2009 ; et 56 % en 2010). Cependant, la majorité des établissements de formation sont situés dans les centres urbains et seulement 16 % d'entre eux dans les zones rurales.

Source : Ngone, 2011

#### **2.4.2 Accroître l'accès et la participation dans le secteur informel**

L'une des raisons de l'importance croissante du secteur informel dans l'offre de formation est l'incapacité des prestataires publics à prendre en charge les besoins en compétences du nombre croissant d'élèves qui sortent du système de l'éducation de base. La rapide expansion des inscriptions dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire de la plupart des pays, alimentée en partie par le processus de l'Education pour Tous (EPT), sans l'expansion d'opportunités correspondantes dans le second cycle de l'enseignement secondaire, a conduit à la présence d'un grand nombre de jeunes qui ont peu de chance de pouvoir poursuivre leurs études au-delà de l'école primaire ou du collège. Les systèmes d'éducation et de formation sont par conséquent confrontés à une demande sociale d'opportunités de formation post-primaires ainsi qu'à des préoccupations économiques liées à l'employabilité des jeunes et à la domination de l'économie informelle dans la plupart des pays (Banque mondiale, 2008). Les prestataires du secteur privé et du secteur informel semblent être les mieux placés pour répondre à ces pressions sociales et économiques.

Une autre raison expliquant la force de l'apprentissage traditionnel est le fait qu'il dote les jeunes qui ont un faible niveau d'instruction de compétences pratiques utiles à l'emploi (Monk et al., 2008). Au Kenya, au Sénégal, en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe, la

moitié de l'ensemble des travailleurs du secteur informel n'avait eu accès qu'à une éducation primaire ou de bas niveau (Haan, 2001). Cependant, cette force peut aussi se muer en handicap, car les travailleurs peu instruits n'ont pas la base théorique qui permet l'accès aux compétences de niveau supérieur. Le développement des compétences du secteur informel de l'apprentissage tend par conséquent à être lent à s'adapter aux progrès technologiques, et perpétue ainsi l'utilisation de méthodologies d'apprentissage traditionnelles (parfois obsolètes) et qui apportent peu de connaissances théoriques. Toutefois, la situation semble évoluer avec la prolifération des téléphones mobiles et d'Internet. On a rapporté que certains garagistes du Bénin téléchargeaient sur Internet les logiciels de réparation et d'entretien des véhicules automobiles de haute technologie (Sévérino et Ray, 2010). Le système d'apprentissage traditionnel est aussi l'objet de réformes dans certains pays comme le Burkina Faso, le Ghana et le Sénégal où un certain nombre d'ateliers d'apprentissage ont été identifiés pour la mise à niveau de leur équipement et des maîtres artisans ont été sélectionnés pour recevoir une formation pédagogique en vue de soutenir un système rénové dans lequel les stagiaires alternent l'apprentissage théorique en classe et la pratique dans les ateliers modernisés. Savadogo (2011) a documenté les évolutions récentes concernant le renouvellement des systèmes d'apprentissage traditionnels dans la région de l'UEMOA. Au Sénégal, 334 ateliers d'apprentissage traditionnels ont été sélectionnés pour participer à ce type de système rénové (Ngone, 2011).

Certaines ONG ont été actives dans la promotion de partenariats innovants et d'activités génératrices de revenus dans le domaine des prestations formelles et informelles de DCTP. L'ONG danoise, Humana People to People, dirige 11 écoles professionnelles dans 6 pays dans lesquelles l'enseignement théorique et pratique est combiné avec des stages en entreprise. La même ONG est aussi impliquée dans l'amélioration des compétences professionnelles pour le développement durable et l'agriculture en Guinée-Bissau, au Malawi, au Mozambique et au Zimbabwe. Environ 75 000 paysans suivent une formation aux techniques d'amélioration agricole depuis 2009 (BU-Net, 2011).

#### **2.4.3 Accroître la participation féminine dans les professions à dominante masculine**

La participation féminine dans les programmes de DCTP est généralement faible dans les disciplines de l'ingénierie et de la technologie. Dans la sous-région

d'Afrique de l'Ouest, la participation féminine dans ces disciplines traditionnellement masculines est de moins de 28 %. En revanche, le taux de participation s'élève à plus de 50 % dans les disciplines commerciales. On note une exception notable en Sierra Leone, un pays en situation de post-conflit, où il y a plus de femmes que d'hommes inscrites dans le DCTP<sup>4</sup>. Le DCTP non formel présente l'avantage de prendre en charge les besoins en compétences de toutes les catégories d'apprenants et peut s'adapter aux besoins des apprenants. Les apprenants qui ont un faible niveau d'instruction peuvent apprendre les compétences essentielles à la survie économique, tandis que ceux qui ont un niveau d'instruction élevé peuvent être formés pour transformer leur savoir théorique en compétences professionnelles productives par une approche structurée, mais non formelle.

Le DCTP non formel s'est révélé très fructueux pour autonomiser les jeunes femmes à entrer le marché du travail au Kenya dans le cadre d'un programme lancé par le Centre africain sur les femmes et les technologies de l'information et de la communication (ACWICT). L'ACWICT est une organisation à but non lucratif visant à promouvoir l'accès et la connaissance des TIC pour les femmes (Adam, 2011). L'un de leurs programmes phares, le Programme d'autonomisation des jeunes ou YEP, a été lancé au Kenya en 2007 en partenariat avec Microsoft Corporation et International Youth Foundation. L'objectif de ce programme de formation était d'améliorer l'employabilité des femmes en les dotant de compétences en TIC, en compétences pour la vie et en compétences à l'entrepreneuriat (Encadré 5). Le programme fournit aussi aux apprenants des services de développement des entreprises ainsi que des services de placement à l'issue de la formation pour faciliter leur transition ou leur insertion dans le monde du travail. Ces services sont offerts par l'ACWICT grâce à la collaboration avec un réseau d'employeurs et comprennent l'orientation professionnelle personnalisée des participantes au programme, le partage de l'information sur les opportunités et les vacances d'emploi par l'envoi d'e-mail et de SMS aux diplômées du programme, la recommandation des diplômées aux employeurs, l'aide à la préparation de business plans et leur soumission à des établissements de microcrédit pour un éventuel financement et le conseil sur l'incubation de nouvelles sociétés.

#### **Encadré 5 : Le programme ACWICT d'autonomisation (YEP) des jeunes au Kenya**

Le programme YEP a été conçu pour prendre en charge 1 200 femmes participantes, mais 1 105 seulement ont achevé la formation. Les participantes ont été interrogées avant le début de la formation, à la fin du programme et environ six mois après l'achèvement du programme. En ce qui concerne le profil des apprenantes, 75 % avaient achevé l'école secondaire, 20 % étaient diplômées d'un établissement de l'enseignement supérieur. 5 % d'entre elles seulement n'avaient pas terminé l'école primaire.

Le programme de formation a consisté en 40 heures de compétences pour la vie (principalement la pensée créative, la prise de décision, l'éthique du travail, les compétences de résolution des problèmes et le travail en équipe), 60 heures de formation aux TIC (comportant les principes de base des PC, MS Word, les tableurs, Internet) et 50 heures de formation à l'entrepreneuriat (comportant les compétences en communication, la tenue de registres et l'identification d'opportunités commerciales).

Les participantes ont été sondées avant le commencement de la formation, à la fin du programme et six mois après l'achèvement du programme. L'évaluation du programme a révélé que 52 % des 1 105 femmes formées (par rapport aux objectifs de 70 % du programme) avaient obtenu un emploi rémunéré, créé leur emploi, étaient bénévoles ou stagiaires.

Le programme a été financé par la subvention d'un bailleur de 74 084 USD. Le coût unitaire de la formation était par conséquent d'environ 67 USD. Les participantes n'ont payé qu'une participation symbolique.

Source : GIZ/Adam, 2011

Malgré la réussite du programme YEP, l'inconvénient majeur de ce type de programmes à l'initiative des bailleurs est leur manque de pérennité. Lorsque les fonds des bailleurs se terminent, les programmes cessent. De plus, certains projets financés par les bailleurs sont souvent limités dans le temps et ne sont pas toujours alignés sur les priorités de développement des compétences ou les réalités socioéconomiques des pays. Les programmes financés par les bailleurs s'inscrivant dans les programmes nationaux de développement des ressources humaines ont plus de chance de se poursuivre longtemps après leur date d'expiration, ce qui n'est pas le cas de nombreuses

<sup>4</sup> Rapport de l'atelier international de la CEDEAO et de l'UNESCO-BREDA sur la revitalisation de l'EFTF dans la région de la CEDEAO organisé en août 2009.

initiatives de formation dirigées par les ONG.

#### 2.4.4 Les interventions ciblées dans les pays en situation de post-conflit

Le développement des compétences dans les pays ou les contextes de post-conflit est particulièrement difficile. L'environnement de l'EFTP dans les zones en situation de post-conflit est souvent caractérisé par la dégradation ou la destruction des infrastructures académiques, l'insuffisance des installations pédagogiques, les faibles capacités et la demande élevée de formation, des enseignants en nombre insuffisant et faiblement qualifiés et le manque de données et de statistiques sur le secteur de l'EFTP. Les femmes et les filles sont les plus durement touchées par la détérioration de l'ordre social et économique et l'érosion des valeurs familiales et de solidarité dans ces situations. Dans les situations de guerre et de conflit, les femmes et les filles deviennent souvent les victimes de viol, d'abus sexuel et de grossesses forcées ou abandonnent simplement l'école. Un programme pour aborder les besoins d'emplois des filles-mères, des victimes d'abus sexuel et de stigmatisation sociale, a été lancé récemment au Congo Brazzaville sous la forme d'un partenariat entre une ONG, Fondation Congo Assistance (FCA) et le ministère de l'Enseignement technique et professionnel (Dzondhault et Banoukouta, 2011).

Le programme « *Maison-Ecole* », initié par FCA, est conçu pour assurer l'employabilité et la subsistance économique des filles-mères déscolarisées en les dotant de compétences professionnelles et pour la vie. Le concept « *Maison-Ecole* » combine une formation par apprentissage théorique et pratique dans un cadre familial sans déraciner la fille-mère de son environnement local. De jeunes femmes et des filles-mères âgées de 15 à 20 ans ayant au moins achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire sont sélectionnées parmi les groupes les plus marginalisés. La communauté locale aide à identifier les bénéficiaires potentiels du programme de formation. Dans le cadre de la convention de partenariat, l'ONG fournit l'infrastructure scolaire et les équipements de formation, alors que le ministère apporte son expertise technique pour la sélection et la formation des formateurs qui sont pour la plupart des maîtres artisans. Les principales disciplines enseignées sont la coupe et la couture, la cosmétologie, le tourisme et de l'hôtellerie. La structure du cours consiste en 6 mois de théorie entrecoupés de visites industrielles à des ateliers de production, suivis de 3 mois de stage en entreprise et de 12 mois de mentorat. Les stagiaires couronnées de

succès se voient décerner un certificat d'aptitude.

Cependant, le résultat général du programme ne semble pas à la mesure des attentes. Sur les 137 bénéficiaires du programme sur une période de deux ans, 61 participantes seulement, soit 44,5 %, ont réussi la transition vers l'emploi (quel que soit sa nature). 10,2 % des participantes ont abandonné et n'ont pas achevé le programme. Citons parmi les défis rencontrés par le programme l'insuffisance du financement et la mauvaise budgétisation, l'inexpérience pédagogique des formateurs et des maîtres artisans, les équipements et les installations de formation inadéquats et la promesse non remplie de fournir une trousse à outils aux participantes ayant réussi. Dans certains cas, les maîtres artisans ont abandonné le programme pour non-paiement de leurs indemnités entraînant la fermeture des centres de formation. Dans d'autres cas, l'interférence de politiciens locaux dans le fonctionnement des Maisons-Ecoles, y compris l'admission forcée de candidates non qualifiées, a eu un impact négatif sur leur performance. En dépit de ces défis, on espère que les leçons apprises aideront à re-concevoir le cadre opérationnel des écoles, à régler les obstacles de mise en œuvre et à améliorer de manière générale le système de prestation et son efficacité.

L'approche adoptée par l'ONG panafricaine, Forum des éducatrices africaines (FAWE) pour aborder la même préoccupation, l'emploi des filles dans les contextes de post-conflit, diffère de l'expérience « *Maison-Ecole* » du Congo Brazzaville. Le programme FAWE d'autonomisation économique des filles dans les pays en situation de post-conflit comme le Burundi, le Liberia et la Sierra Leone par le biais de l'EFTP a été financé dans le cadre d'un partenariat FAWE-DANIDA (FAWE, 2011). Contrairement à la plupart des programmes de formation qui ciblent les femmes et les filles, l'intervention du FAWE a été conçue pour faciliter la formation des filles dans des filières traditionnellement masculines comme la mécanique automobile, la soudure, la maçonnerie, la plomberie, l'électricité et l'électronique, le bâtiment et l'agriculture générale. D'ailleurs, c'est dans ces domaines professionnels que les compétences techniques sont les plus demandées pour la reconstruction et la restauration des infrastructures économiques et physiques des pays en situation de post-conflit. Ce programme représente une rupture unique avec la majorité des programmes d'acquisition des connaissances financés par les bailleurs de fonds pour les femmes. Les filles ont été inscrites dans des programmes de formation considérés comme économiquement

viables dans les contextes de post-conflit, mais dont les filles sont traditionnellement exclues.

**Encadré 6 : Les conditions préalables aux interventions de DCTP dans les pays en situation de post-conflit**

Afin d'optimiser l'impact des interventions de DCTP dans les situations de post-conflit, l'Association du Commonwealth des écoles polytechniques en Afrique (CAPA) a formulé les recommandations suivantes lors d'une conférence internationale en Sierra Leone (mai 2007) :

- (i) L'EFTP dans les pays en situation de post-conflit doit être vu comme donnant de l'espoir de la confiance, de l'autonomisation économique aux jeunes et aux personnes vulnérables de la société, en particulier les femmes, les anciens combattants et les survivants à la guerre et au conflit.
- (ii) Des programmes de bourses d'études doivent être instaurés pour les survivants des guerres afin de leur permettre d'acquérir des connaissances et des compétences en vue de moyens de subsistance durables et la poursuite de leurs études.
- (iii) Les prestataires d'EFTP doivent mettre l'accent sur les formations de courte durée, spécifique à un type de travail et immédiatement utilisables, nécessaires au développement des infrastructures et de l'économie.
- (iv) Les formations doivent être dispensées près du domicile des apprenants dans des centres de formation communautaires ou par l'utilisation d'ateliers de formation mobiles ou de camions, dans la mesure du possible.
- (v) Les programmes de formation doivent inclure l'éducation pour la paix, la lecture, l'écriture et le calcul de base et les compétences pour la vie familiale.
- (vi) Des services de soutien après la formation, incluant le micro-financement et le mentorat, doivent être fournis à tous les stagiaires ayant réussi la formation pour faciliter leur insertion dans le monde du travail.

Source: FAWE, 2011

Pour réaliser les objectifs du programme, le FAWE a dû travailler plus étroitement avec le point focal national désigné par le ministère de l'Éducation et associer les établissements d'EFTP des pays concernés pour dispenser les formations, développer les capacités des

personnels des établissements d'EFTP et les former à la pédagogie sensible au genre et mettre en relation les diplômées avec des opportunités d'emploi. Bien que l'évaluation complète de l'impact du programme n'ait pas encore été menée, il est évident que l'autonomisation économique des filles par l'acquisition des compétences utiles à l'emploi ne peut pas se limiter à la formation ; il est tout aussi important de mettre en place des services en soutien au placement pour faciliter la transition des apprenantes de la formation vers le monde du travail. Le placement est le problème clé de l'offre d'EFTP. Dans ce programme particulier, les bénéficiaires ont exprimé le souhait que le FAWE crée des ateliers de production et de services FAWE où les diplômées pourraient travailler temporairement dans le cadre d'un programme de soutien post-formation.

**2.5 LES MÉCANISMES EFFICACES POUR ASSURER LA PERTINENCE DE LA FORMATION ET L'EMPLOYABILITÉ**

Une critique souvent formulée à l'encontre des établissements formels d'EFTP en Afrique subsaharienne est que les compétences qu'ils dispensent sont d'une pertinence limitée pour les besoins économiques et sociaux contemporains, ont un coût élevé et marginalisent souvent les pauvres et le secteur informel. Il n'existe pas d'évaluation systématique, de système de suivi des diplômés et de liens bidirectionnels effectifs entre l'industrie et l'EFTP. Dans de nombreux cas, il y a une pénurie de manuels locaux et une trop grande dépendance aux manuels étrangers qui sont trop onéreux et souvent inadaptés aux curricula. Les élèves doivent souvent se contenter de simples photocopies ou d'exposés oraux. De leur côté, les enseignants dépendent de ressources inadéquates ou obsolètes pour travailler. Selon l'UNESCO, l'enseignement technique et professionnel du secteur formel est souvent dirigé par des curricula inappropriés et éloignés des besoins réels des employeurs (UNESCO, 2010). La pertinence de la formation a des effets directs sur les perspectives d'emploi des diplômés d'EFTP. Lorsque les diplômés ne sont pas dotés des compétences demandées par le marché du travail, il leur faut plus de temps pour trouver du travail. Cela peut être l'une des raisons expliquant pourquoi la durée moyenne de chômage des personnes recherchant pour la première fois un emploi dans de nombreux pays africains se mesure en années plutôt qu'en mois. En Ethiopie, au Malawi, au Mozambique et en Zambie, les jeunes diplômés sont confrontés à environ cinq ans d'inactivité avant de trouver du travail (Garcia et Fares, 2008). Le phénomène très répandu du chômage des

jeunes est souvent lié au fait que de nombreux jeunes et les élèves qui abandonnent l'école n'ont tout simplement pas de compétences utiles à l'emploi.

### **2.5.1 L'identification des besoins du marché du travail et des carences en compétences**

L'acquisition des compétences techniques et professionnelles doit conduire à un emploi rémunéré. Pour cela, il est important que les formations soient orientées vers les besoins du marché du travail. L'une des solutions pour y parvenir est de créer un mécanisme permettant d'identifier et de prédire les carences et les pénuries en compétences sur les lieux de travail en suivant les dynamiques à l'œuvre sur le marché du travail. Quelles sont les ressources humaines requises pour les différents secteurs de l'économie ? Afin de concevoir un système d'offre d'EFTP qui soit flexible et réactif aux besoins en compétences du secteur de l'emploi, la création d'un observatoire du marché du travail ou d'un système d'information sur le marché du travail (SIMT) est jugée prioritaire.

La fonction d'un système d'information sur le marché du travail est de collecter, traiter et de faire des projections à partir des informations disponibles dans les ministères et les agences pour l'emploi, des recensements de population et des enquêtes sur les ménages, des études de suivi qui suivent le parcours d'emploi des diplômés, des rapports sur le marché du travail produits par des laboratoires de réflexion et des retours des employeurs. Ces informations fondées sur des faits prouvés peuvent ensuite être utilisées par les établissements de formation pour réviser leurs curricula ou concevoir de nouveaux programmes de formation ou des cours correspondant aux compétences demandées par l'économie et renforcer ainsi l'employabilité de leurs stagiaires. Les employés et les chômeurs peuvent aussi utiliser les informations du SIMT pour déterminer le type spécifique de programme de formation qu'ils désirent suivre, mettre leurs compétences à niveau ou se recycler. Un SIMT efficace et efficient peut donc aussi promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

À cette époque de mondialisation et d'internationalisation des systèmes de production où les perspectives d'emploi et les compétences requises des employés changent rapidement, un SIMT fonctionnel devient un outil indispensable dans le contexte du développement des compétences, de l'emploi productif et de moyens de subsistance durables. La mondialisation, les nouvelles

technologies et les nouveaux systèmes de production créent une demande de nouvelles compétences et il est important que les prestataires de formation prennent conscience des risques associés aux curricula et aux programmes de formation obsolètes.

Bien que l'environnement socioéconomique et du travail d'un pays détermine la complexité de son SIMT, l'expérience de la création du SIMT national de la Gambie, en vue d'aider à déterminer les besoins en compétences de l'économie nationale, mérite d'être soigneusement étudié (Lisk, 2011). Le cas de la Gambie recommande d'impliquer un large éventail de parties prenantes, incluant les producteurs et les utilisateurs, les autorités nationales de formation, les établissements d'enseignement supérieur et les autres prestataires de formation, les ONG, les demandeurs d'emploi ainsi que les organisations et organismes régionaux et internationaux liés au travail comme l'OIT et le PNUD.

Quels sont les problèmes pratiques et opérationnels impliqués dans la collecte et l'analyse des indicateurs du marché du travail qui sont les éléments moteurs d'un SIMT national ? L'étude de cas de la Gambie fournit des lignes directrices et des recommandations pratiques utiles (Lisk, 2011). Selon l'OIT et l'Observatoire économique et statistique d'Afrique subsaharienne (AFRISTAT), les indicateurs clés du marché du travail d'un pays doivent inclure : le taux de participation de la main d'œuvre, le ratio emploi-population, l'emploi par secteur, le taux de chômage, l'emploi dans l'économie informelle, les résultats éducatifs et le taux d'alphabétisation, les indices des salaires manufacturiers, les indices des salaires par profession et l'incidence de la pauvreté. La Commission de l'Union africaine (CUA) est aussi en train de développer une liste minimale d'indicateurs SIMT pour les pays africains (Lisk, 2011).

L'étude de cas du Mali sur la conception du Programme décennal de développement de la formation professionnelle pour l'emploi (PRODEFPE) se base aussi sur l'identification des secteurs de l'économie où les ressources humaines sont nécessaires (Encadré 7).

Le PRODEFPE n'est pas le résultat d'un mécanisme complexe comme le SIMT. Cependant, il a le mérite de donner une indication des carences en compétences à combler au cours d'une période donnée. Il a été conçu par un processus consultatif entre les partenaires publics et privés et a été appuyé par des études sur les besoins de l'emploi et les problèmes liés au développement des

compétences dans le pays. En ce qui concerne les besoins en formation, 14 filières et 147 métiers ont été identifiés et ainsi qu'une estimation du nombre de personnes à former (Encadré 7).

#### **Encadré 7 : Les secteurs de croissance identifiés au Mali**

Les contributions à l'élaboration du PRODEFPE, avec le soutien des organisations professionnelles et des services techniques publics, ont permis l'identification de domaines de formation et d'activités commerciales à fort potentiel (47 domaines professionnels et 147 métiers porteurs) pour 14 secteurs de développement économique, de domaines transsectoriels et de professions connexes.

1. Le secteur du transport inclut deux domaines : le transport et la logistique, et la mécanique ;
2. Le secteur des travaux publics inclut deux domaines : la maintenance des routes et la maîtrise d'ouvrage.
3. Le secteur de la construction inclut les domaines suivants : la maçonnerie, la menuiserie, le carrelage, la peinture et l'électricité.
4. Le secteur de l'eau inclut deux domaines : la plomberie et la gestion et la fourniture de l'eau.
5. Le secteur de l'environnement comprend deux domaines : l'assainissement et la sécurité.
6. Le secteur de l'énergie est composé d'un domaine : les énergies alternatives et renouvelables.
7. Le secteur hôtelier inclut les domaines suivants : l'hébergement, la cuisine et la restauration.
8. Le secteur du tourisme comprend un domaine : les voyagistes.
9. Le secteur industriel consiste en un domaine : conducteurs de machines industrielles.
10. Le secteur des mines inclut deux domaines : les carrières et l'extraction minérale.
11. Le secteur de l'artisanat comporte 15 domaines.
12. Le secteur agricole inclut deux domaines : la production des céréales et l'horticulture.
13. Le secteur de l'élevage animal : le bétail et la viande, la volaille, l'alimentation animale, la tannerie, la laiterie, l'apiculture, la pisciculture et l'aquaculture
14. Le secteur de l'eau, des forêts et de la pêche est composé d'un domaine de formation lié aux trois métiers de « production ».

Source: Traore, 2011

#### **2.5.2 La formulation d'une stratégie de développement des ressources humaines**

L'Île Maurice a élaboré un plan global de développement des ressources humaines comme stratégie pour répondre à la pénurie de compétences et aux besoins de la croissance et des secteurs émergents de l'économie (Sukon et al. 2011). Le plan indique les domaines dans lesquels il existe une inadéquation des compétences, les domaines de pénurie des différents secteurs de l'économie, les secteurs susceptibles de générer des opportunités d'emploi, les domaines professionnels prometteurs et les catégories de compétences éducatives requises. Le plan établit des projections sur l'offre et la demande de travail et aide de cette façon entre autres choses à :

- Planifier les programmes éducatifs et faire une estimation de l'augmentation des inscriptions qui sera nécessaire pour répondre aux besoins futurs de tous les types de travailleurs ;
- Évaluer la faisabilité du lancement de nouveaux programmes de formation ;
- Orienter les individus dans leur parcours professionnel.

Fondamentalement, le plan de développement des ressources humaines mauricien offre une base pour planifier l'éducation et la formation, orienter et conseiller ainsi que pour aider à alerter le gouvernement et les autres parties prenantes sur les compétences émergentes et les défis des ressources humaines.

#### **2.5.3 Le concept des collèges communautaires et les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie**

Afin d'accroître la pertinence de ses programmes de formation et l'employabilité de ses diplômés, les établissements d'EFTP africains peuvent tirer des leçons du concept des collèges communautaires d'Amérique du Nord. Plus précisément, l'approche des collèges communautaires du Canada appliquée au développement des compétences, fondée sur le principe du « Tout le monde peut apprendre », est un modèle bien adapté, non seulement pour transmettre à de nouveaux apprenants les compétences nécessaires à un premier emploi, mais aussi pour la mise à niveau, le recyclage ou la polyvalence des travailleurs dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie (Assignon et Roy, 2011). De plus, l'articulation des collèges communautaires avec les universités garantit aux apprenants de pouvoir développer leurs compétences au plus haut niveau possible.

Au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) en particulier, la forte implication de l'industrie, des employeurs et de la communauté dans la conception et la prestation des cours et des programmes d'études associée à la diversité des cours offerts (plus de 90 cours sont proposés annuellement), aux activités de recherche appliquées au personnel, à l'implication dans le programme de développement de la communauté ainsi qu'à la collaboration à des projets internationaux ont contribué à renforcer l'employabilité des diplômés. En réalité, 90 % des diplômés du CCNB trouvent un emploi dans les 6 mois suivant l'obtention de leur diplôme (Assignon et Roy, 2011). Il convient de noter que 25 % des étudiants diplômés du collège en 2006 ont créé leur propre entreprise.

L'évaluation des résultats des apprenants est effectuée périodiquement ; elle est basée sur les résultats et implique les enseignants ainsi que le personnel de l'industrie (Assignon et Roy, 2011). De plus, l'introduction d'un nouveau programme dans le Collège est toujours le résultat d'un effort collectif des parties prenantes pertinentes, notamment les experts dans le domaine de l'activité professionnelle proposée, les enseignants, les concepteurs du curriculum et les différents conseils académiques. Normalement, la demande de création d'un nouveau programme doit émaner de la communauté ou de l'industrie locale ou être basée sur l'examen de l'environnement du marché du travail.

Le cas de l'adaptation du concept de collège communautaire à la situation africaine est fortement étayé par le fait que ce système d'enseignement et de formation professionnels s'est implanté avec succès dans des économies en voie de développement similaires comme le Vietnam et les Philippines. De même, les contextes historiques ruraux dans lesquels certains collèges communautaires se sont développés dans certaines régions d'Amérique du Nord sont similaires à l'environnement socioéconomique prédominant dans de nombreux pays africains aujourd'hui.

#### **2.5.4 Améliorer le DCTP dans le secteur agricole**

La problématique du développement des compétences pour l'employabilité des jeunes peut aussi être abordée en se concentrant sur les opportunités d'emploi dans l'agriculture. Le secteur agricole fournit des emplois à plus de 65 % de la population dans de nombreux pays africains, un chiffre qui représente environ 500 millions

de personnes, principalement les habitants des zones rurales (Beaujeu et al. 2011). Néanmoins, le secteur agricole est mal desservi par les différents systèmes d'éducation et de formation. Il est resté sous-développé et dominé par des paysans qui utilisent des systèmes et des pratiques agricoles obsolètes ou inefficaces.

Cependant, les centres Songhai au Bénin (et maintenant aussi hors du Bénin) ont réussi à introduire des technologies innovantes qui mêlent pratiques traditionnelles et modernes en matière de production agricole et de commercialisation qui ont acquis une notoriété et une reconnaissance internationale<sup>5</sup>. Un établissement Songhai se concentre sur la formation, la production, la recherche et le développement de pratiques agricoles durables. Le principal objectif est de former de jeunes entrepreneurs agricoles. Depuis 1985, les centres Songhai autonomisent les jeunes hommes et femmes en les dotant de compétences techniques et entrepreneuriales en vue d'emplois rémunérés dans les secteurs de la production agricole et de l'agroalimentaire (Hountondji, 2011). Les principaux domaines de la formation incluent l'élevage, la culture, la pisciculture, l'agroalimentaire, les technologies appropriées, les énergies renouvelables et les services de commercialisation.

Les apprenants des centres Songhai sont âgés de 18 à 35 ans. Le curriculum est organisé en deux phases, une première phase de 6 à 18 mois (suivant le domaine de spécialisation) suivie de 12 mois de pratique et un mini-projet. La formation ne s'arrête pas à l'acquisition des compétences nécessaires à la production agricole. Les diplômés reçoivent aussi un appui financier par le biais de prêts et de crédits offerts par Songhai pour créer leur propre ferme. De plus, il existe un réseau de fermiers Songhai d'échange d'information et de soutien mutuel. Cependant, la mise à l'échelle de l'approche Songhai demeure un défi.

L'étude de cas sur la République démocratique du Congo (Yamba Yamba, 2011) et les contributions du Réseau international pour la formation agricole et rurale (FAR) (Besson et al., 2011) fournissent des informations sur les nouvelles initiatives et les défis rencontrés dans ce secteur important. Au Maroc, après l'adoption du *Plan Vert*, un nouveau plan pour rénover le secteur, de nouvelles stratégies de formation ont été formulées impliquant la participation des organisations professionnelles agricoles comme « L'association

5 Voir [www.songhai.org](http://www.songhai.org).

nationale des éleveurs de bétail » et la conception de nouvelles méthodologies de formation comme l'utilisation des TIC pour la formation à distance. La République démocratique du Congo (Yamba Yamba, 2011) a introduit l'approche de formation par compétences (FPC) dans la conception et la mise en œuvre de programmes de formation du secteur agricole. La documentation relative au premier lot de stagiaires révèle toutefois des problèmes dans la mise en œuvre de la FPC, comme l'indisponibilité des terres pour la pratique, dans certains cas à cause de la situation géographique de certains établissements de formation et du calendrier scolaire qui n'est pas aligné sur la saison (des pluies) agricole.

La nécessité d'inclure le secteur agricole dans les réformes de DCTP des pays a déjà été formulée. A cet égard, après avoir retracé l'évolution historique de la formation dans le secteur agricole, le Réseau FAR va plus loin et plaide en faveur de la nécessité de prendre en charge les spécificités des populations cibles (jeunes, adultes et principalement habitants des zones rurales) qui ont des besoins d'apprentissage et de formation différents de ceux des autres secteurs de l'économie. De plus, puisque les connaissances et les compétences requises par ce secteur sont complexes, les méthodes de formation doivent tenir compte de cette complexité. Il est également important de mettre en place des structures de gestion différentes pour les formations initiale et continue avec une participation accrue des organisations professionnelles, comme dans le cas de la Tunisie (Halleb, 2011).

Enfin, puisque les opportunités d'emploi offertes par l'économie formelle ne suivent pas le rythme de croissance des ressources humaines, il est estimé que c'est l'éducation à l'entrepreneuriat, associée à un environnement favorable à la création d'entreprises, qui offre les meilleures perspectives de création d'emplois et d'auto-emploi. Il existe aussi des preuves que la transition réussie de la formation vers le travail nécessite le développement de larges compétences axées sur la résolution des problèmes et « Apprendre à apprendre » parallèlement à des compétences plus spécialisées ou techniques (UNESCO, 2010).

### 2.5.5 Faciliter la transition vers le monde du travail

Pour faciliter la transition vers le monde du travail, certains pays ont instauré une série de mesures ciblant les nouveaux diplômés, les demandeurs d'emploi et les

candidats disposés à s'auto-employer. Ces mesures vont de l'accès à l'information sur les emplois vacants aux facilités de crédits pour la création d'entreprises. Yao Gnabeli et al. (2011), dans une étude menée en Afrique de l'Ouest, ont dressé l'inventaire des mécanismes de soutien existant au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Mali, en Mauritanie, au Niger et au Sénégal. Leurs conclusions révèlent que dans la plupart des pays, les agences de placement ont tendance à être spécialisées dans un ou deux services seulement selon une approche « sectorielle » ou « fragmentaire ». La Côte d'Ivoire et le Sénégal expérimentent cependant une approche « intégrée » impliquant des conseils sur les emplois et les opportunités de formation, les procédures pour créer une entreprise ou faire des affaires et les interventions de micro-financement. Le concept appelé *La Plate-Forme de Services* en Côte d'Ivoire peut être comparé à un « établissement multi-services » fournissant plusieurs services complémentaires.

Le principal mandat de *La Plate-Forme de Services* en Côte d'Ivoire est de faciliter l'accès des jeunes aux emplois rémunérés par le biais d'un processus qui intègre la formation au développement et à l'environnement commercial de la communauté locale (Yao Gnabeli et al. 2011). Reconnaissant que le défi de la transition de la formation vers l'emploi est multidimensionnel, le programme de *La Plate-Forme de Services* se fonde sur l'alignement des opportunités de formation sur les plans de développement communautaire et les ouvertures de postes au sein du tissu socioéconomique de la communauté. Comme le rapportent Yao Gnabeli et al. (2011), entre 2005 et 2008, sur les 11 000 jeunes qui se sont inscrits au programme, 6 000 ont été soutenus et formés à différents métiers et domaines professionnels ; plus de 2 000 stagiaires se sont intégrés avec succès au développement économique et à l'environnement commercial de leur communauté.

*La Plate-Forme de Services* de Côte d'Ivoire n'est pas un organisme gouvernemental bien qu'il reçoive l'appui de l'État. C'est avant tout un organisme privé qui fonctionne au sein de la communauté locale sur la base d'un fort partenariat financier et technique avec la communauté. En fait, les deux principales caractéristiques de l'initiative sont les partenariats multi-parties prenantes et les spécificités locales. Bien que la mise en œuvre soit assez récente, ce dispositif est très prometteur, car il implique une forte coordination entre les différents organismes et acteurs du secteur économique.

## 2.6 DES MÉCANISMES D'ÉVALUATION ET DE CERTIFICATION INTÉGRÉS ET FLEXIBLES

Un DCTP global et inclusif requiert un système d'évaluation et de certification permettant la validation et la certification des compétences et des qualifications acquises dans les différents environnements d'apprentissage : formel, non formel ou informel. Les cadres nationaux de certification ou CNC ont fait la preuve de leur efficacité en tant qu'outils efficaces d'harmonisation des résultats 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'approche de l'apprentissage tout au long de la vie a un effet bénéfique sur le développement des compétences des ressources humaines dont il permet la mise à niveau continue. Cela signifie aussi que les apprenants qui ont eu un accès limité à la formation dans le passé peuvent avoir une deuxième chance de développer leurs compétences et leurs aptitudes. Au niveau sous-régional, un système cohérent de reconnaissance mutuelle des compétences peut promouvoir la transférabilité des qualifications en compétences au-delà des frontières nationales et contribuer à l'intégration régionale de l'Afrique.

Par conséquent, il n'est pas surprenant que l'élaboration d'un cadre de qualifications figure en tête du programme des réformes de l'éducation et de la formation de nombreux pays africains. Tandis que certains pays en sont déjà à un stade avancé de mise en œuvre, d'autres démarrent simplement le processus (Keevy et Samuels, 2008). A cet égard, l'Afrique du Sud et l'Île Maurice sont les chefs de file, tandis que la Gambie, le Ghana, le Mozambique, le Nigeria, le Sénégal et la Tanzanie (pour n'en citer que quelques-uns) en sont à des stades différents de mise en œuvre. Globalement, actuellement, plus de 130 pays explorent ou élaborent des CNC (OIT, 2011).

### 2.6.1 L'élaboration de cadres nationaux de certification

Un cadre de qualifications, en particulier lorsqu'il est en rapport avec le DCTP, est principalement considéré comme un outil visant à améliorer la qualité de la formation, favoriser l'accès, promouvoir la validation des compétences acquises dans différents environnements d'apprentissage, permettre la mise à niveau, le recyclage ou la polyvalence des travailleurs, faciliter la reconnaissance et la comparabilité des qualifications nationales et régionales et de manière

générale, encourager l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable des compétences basées sur le marché du travail. D'autre part, la mondialisation et l'internationalisation du marché du travail ne sont pas sans rapport avec l'intérêt et l'attention que certains organismes internationaux comme l'OIT, l'OCDE, la GIZ et la Banque mondiale consacrent pour parvenir à une compréhension globale des avantages et des défis des CNC. L'OCDE propose une définition exhaustive du cadre de qualifications qui inclut la taille, la forme et les dimensions des CNC :

*Un cadre de certification est un instrument pour le développement et la classification des qualifications selon un ensemble de critères pour les niveaux d'apprentissage acquis. Cet ensemble de critères peut être implicite dans les descripteurs de qualifications eux-mêmes ou être explicite sous la forme d'un ensemble de descripteurs de niveau. La portée des cadres peut englober tous les acquis ou les filières d'apprentissage ou peut se limiter à un secteur particulier, par exemple la formation initiale, l'éducation et la formation des adultes ou un domaine professionnel. Certains cadres ont une structure plus étroite que d'autres ; certains peuvent avoir une assise juridique, tandis que d'autres représentent le consensus des partenaires sociaux. Tous les cadres de qualifications, cependant, créent une base pour l'amélioration de la qualité, de l'accessibilité, des liens et de la reconnaissance des qualifications publique ou par le marché du travail au sein d'un pays ou sur le plan international (OCDE, 2009).*

En Afrique, le développement des CNC a été influencé par l'histoire coloniale des différents pays. Selon Keevy et al. (2011), en raison des différences de langues et de traditions des systèmes d'éducation et de formation, l'élaboration des CNC a été influencée et polarisée par les traditions française et anglo-saxonne. Keevy et al. (2011) sont contre l'adoption généralisée ou l'élaboration de CNC basés sur les systèmes coloniaux. A la place, ils recommandent une stratégie basée sur « apprendre d'une politique » plutôt que sur « emprunter une politique » comme étant l'option la plus durable pour l'élaboration de CNC. Heitman/GIZ (2011) met l'accent sur le fait que deux CNC ne sont pas égaux et que chaque pays est confronté à ses propres défis et fonctionne selon son propre contexte historique, socioéconomique et politique. L'approche d'apprentissage politique appliquée à l'élaboration et à la mise en œuvre des CNC a été expliquée par Chakroun (2010). Chakroun insiste

sur le rôle des trois contributeurs clés à l'élaboration des CNC : l'implication d'un large éventail de partenaires sociaux et d'autres parties prenantes, tirer les leçons des meilleures pratiques dans le monde sans compromettre la cohérence et l'intégrité des systèmes nationaux et de l'appropriation du processus, et enfin l'exploitation de l'assistance technique pour appuyer l'expertise nationale.

Sur le plan pratique, trois approches à l'élaboration d'un cadre de qualifications ont été identifiées dans la documentation. La première consiste à commencer par un cadre sectoriel, comme le cadre de qualifications de l'EFTP ou le cadre de qualification de l'enseignement supérieur, qui s'inscrira ensuite dans un CNC plus large. La seconde approche consiste à commencer par un CNC élargi suivi de cadres plus spécifiques, tandis que la troisième option est d'élaborer un CNC entièrement intégré à partir de rien. Etant donné la complexité de l'élaboration de CNC, de nombreux pays africains semblent préférer l'approche sectorielle en commençant par l'élaboration d'un cadre sectoriel d'EFTP. C'est le cas de pays comme la Gambie, le Ghana, le Nigeria et le Sénégal. Cependant, la question reste de savoir si les options spécifiques à un secteur ne vont pas élargir davantage la fracture existant entre les enseignements académique et professionnel. D'autre part, certaines critiques formulées à l'encontre des premières versions du CNC global d'Afrique du Sud ont avancé que « les épistémologies fondamentales entre les systèmes d'éducation et de formation semblent trop grands pour pouvoir être réconciliées au sein d'un CNQ unique » (Heyns et Needham, 2002). En dépit des promesses et des opportunités que réservent les CNQ pour le développement des compétences tout au long de la vie et l'harmonisation des résultats d'apprentissage issus d'environnements différents, il convient de se souvenir que la construction de ces cadres est un processus long et ardu (Heitman/GIZ 2011). Des études sont aussi en cours pour évaluer la valeur et l'impact réels des CNQ dans certains pays (Allais, 2010).

En ce qui concerne les cadres régionaux de qualification (CRQ) du continent, le CRQ de la SADC a atteint le stade de mise en œuvre le plus avancé, même si ce ne fut pas sans défis. Les défis clés sont la diversité des systèmes d'éducation et de formation des pays membres de la SADC et les niveaux variables de développement économique et industriel (Keevy et al. 2011 ; Heitman/GIZ, 2011).

Parmi tous les progrès et les défis associés à l'introduction des CNQ en Afrique, l'une des questions fondamentales

demeure : les CNQ sont-ils capables de promouvoir et de reconnaître les compétences informelles et non formelles inhérentes au contexte des systèmes traditionnels endogènes d'apprentissage et de savoir et au sein de ce contexte ? Le dilemme de la situation africaine est accentué par la nécessité d'avoir des systèmes africains de CNQ appropriés à la réalité africaine et en même temps compatibles avec ceux du reste du monde, afin de permettre aux Africains d'intégrer et de bénéficier de l'environnement d'apprentissage mondial (Higgs et Keevy, 2009 ; Heitman, 2011).

### 2.6.2 La validation des acquis de l'expérience (VAE)

La validation des acquis de l'expérience (VAE) devient progressivement une composante clé du discours politique sur le développement des compétences dans de nombreux pays. Elle est considérée comme un outil permettant la re-formation et la mise à niveau des compétences des ressources humaines ainsi que la réorientation des travailleurs dans le monde de l'éducation et de la formation dans le contexte de l'apprentissage durable et tout au long de la vie. La VAE vise à reconnaître l'apprentissage acquis hors des systèmes officiels d'éducation et de formation, notamment en situation de travail ou de manière non formelle dans d'autres établissements d'enseignement, afin de faciliter l'entrée ou la progression dans les systèmes nationaux d'éducation et de formation et le marché du travail. Bien que la VAE soit également désignée sous le terme « Accréditation des acquis de l'expérience (APL) aux Etats-Unis ou « Evaluation des acquis de l'expérience (PLA) » au Canada, ou encore « Accréditation de l'apprentissage par l'expérience (APEL) » au Royaume-Uni, les caractéristiques communes inhérentes à ces terminologies sont la reconnaissance de l'expérience, des compétences et des connaissances passées ainsi que de l'apprentissage informel et non formel.

A cet égard, l'expérience de l'Ile Maurice d'élaboration et de mise en œuvre d'un système de VAE mérite d'être partagée (Allgoo et al. 2011). L'Autorité mauricienne de qualifications (MQA), qui est l'organisme responsable des qualifications dans le secteur de l'EFTP, a élaboré des principes directeurs et des processus détaillés de mise en œuvre de la VAE. Le processus mauricien de VAE est schématisé dans le graphique 2. Dans le modèle mauricien, les compétences et l'expérience du candidat acquises de manière non formelle sont comparées avec un ensemble de résultats d'apprentissage ou de

descripteurs spécifiques à un niveau particulier du cadre de qualification. La VAE, étant une forme d'évaluation et de validation de l'apprentissage, peut par conséquent être considérée comme faisant partie intégrante de la mise en œuvre du CNQ.

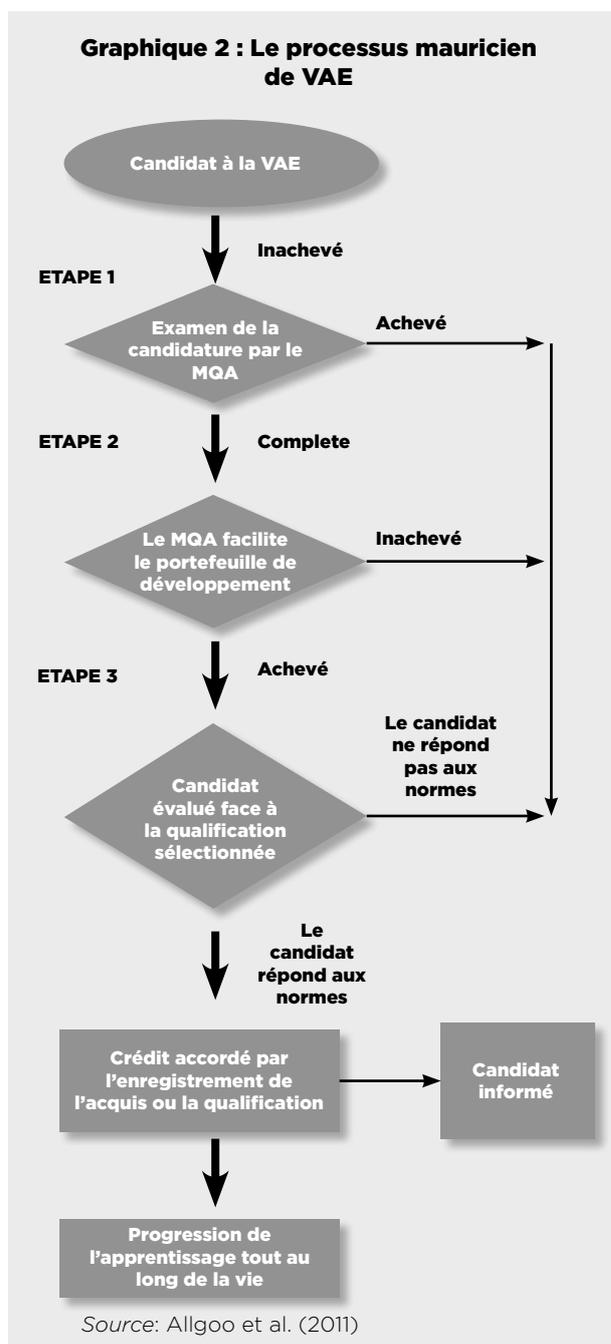
## 2.7 LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT DURABLES ET INNOVANTS

Le DCTP est coûteux. Comme souligné auparavant, l'affectation du budget à la formation professionnelle ne suit pas le discours politique sur l'importance du développement des compétences pour la croissance socioéconomique. En Afrique subsaharienne, l'enseignement technique et professionnel est en moyenne quatre fois plus coûteux que l'enseignement secondaire général (Atchoarena et Delluc, 2001) et dans certains cas il l'est jusqu'à quatorze fois (Johanson et Adams, 2004). Il est évident que le financement public ne peut suffire. De plus, le problème de trouver des mécanismes durables pour le financement du développement des compétences en Afrique se pose avec d'autant plus d'acuité que de nombreux pays se sont engagés dans des réformes ciblant non seulement le système formel, mais aussi les systèmes non formel et informel. Il convient de noter que la création de fonds nationaux de formation dans de nombreux pays, souvent basés sur les prélèvements sur la masse salariale, a apporté des fonds supplémentaires au secteur. Cependant, la question de l'efficacité et de la suffisance des fonds levés par les prélèvements sur la masse salariale reste posée en raison de la dimension restreinte de l'assiette fiscale dans de nombreux pays.

### 2.7.1 Les mécanismes de financement innovants

En matière de mécanismes de financement innovants, le cas de la Tunisie qui implique des partenariats avec les organisations professionnelles et le secteur privé dans la gestion des établissements d'apprentissage est une expérience prometteuse (Halleb, 2011). Dans l'exemple tunisien, le centre de formation est responsable de la mobilisation de fonds supplémentaires par le biais d'activités génératrices de revenus comme l'offre de services et la vente de ses produits à la communauté locale. Dans ce genre de gestion conjointe, même les salaires du personnel sont pris en charge par le centre de formation.

**Graphique 2 : Le processus mauricien de VAE**



L'étude de cas transnationale menée par la GIZ (GIZ/Adam, 2011) décrit la situation des coûts et du financement dans le secteur informel et expose des sources alternatives au financement public et aux bailleurs de fonds externes. Plusieurs mesures ont été introduites par les prestataires de formation pour couvrir certains des coûts : de faibles frais d'inscription (droits) ou des abonnements annuels, des services de conseil à la communauté et la vente de produits du centre de formation. Certaines ONG ont essayé de réduire les coûts en engageant des facilitateurs locaux qui étaient très souvent d'anciens participants aux

programmes précédents au lieu d'expatriés et en utilisant des matériaux locaux comme intrants des formations pratiques. On a toutefois observé que les stagiaires sont disposés à payer des frais de participation plus élevés une fois qu'il a été prouvé que le programme de formation peut conduire à une plus grande employabilité et à des moyens de subsistance individuels.

### 2.7.2 L'évaluation du coût des programmes de formation

Pour établir le budget d'un programme de formation ou évaluer la viabilité de nouvelles initiatives de formation, il est important d'être capable d'estimer les coûts impliqués (Walther et Filipiak 2007 ; UNESCO/BREDA/Pôle de Dakar, 2011). Ce genre d'exercice n'est pas simple, que ce soit pour les responsables politiques ou les autorités de formation. Il existe toutefois certaines initiatives prometteuses à cet égard. Citons notamment le cas du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (UNESCO/BREDA) et le Pôle de Dakar qui a développé, en partenariat avec la République du Sénégal, un modèle de simulation permettant d'évaluer les coûts du développement des compétences techniques et professionnelles et plus précisément les coûts associés aux programmes d'apprentissage rénovés. Le nouveau modèle consiste en trois parties : 1) La matrice des inscriptions, constituée des chiffres réels des inscriptions et d'estimations venant des filières potentielles des systèmes formel, non formel et informel de DCTP, 2) l'estimation des coûts unitaires et 3) l'estimation du coût total de la formation. À l'aide de ce modèle, on peut déterminer les salaires du personnel et estimer les dépenses non récurrentes.

L'étude de cas du Sénégal sur la simulation des coûts documente non seulement la façon d'évaluer les coûts à l'aide d'une approche progressive, mais aussi les formules de calcul à utiliser. Cependant, le processus souffre de difficultés associées à l'accès à des données fiables des établissements de formation, des autorités locales et des organismes gouvernementaux, car de nombreux ministères et directions ministérielles sont impliqués dans l'offre de formation d'un pays.

## 2.8 UNE COOPÉRATION RÉGIONALE DYNAMIQUE

Au cours des cinq dernières années, la revitalisation de l'EFTP dans le contexte de la coopération et des dynamiques régionales a attiré l'attention de l'Union africaine (UA), des Communautés économiques régionales (CER) et de plusieurs agences des Nations unies, y compris l'UNESCO et le PNUD. Ces initiatives

régionales sont animées par une compréhension commune et la reconnaissance que l'acquisition des compétences techniques et professionnelles est capitale pour résoudre le problème du chômage des jeunes sur le continent. La CEDEAO, l'UEMOA, la SADC et l'ADEA ont été particulièrement actives pour faire avancer l'agenda du DCTP.

En août 2009, l'UNESCO/BREDA, en collaboration avec la CEDEAO, a organisé un atelier régional sur la revitalisation de l'EFTP dans les pays membres de la CEDEAO. L'atelier, qui s'est tenu à Abuja au Nigeria, a réuni les principales parties prenantes de l'EFTP des quinze pays membres de la CEDEAO, notamment les chercheurs, les experts, les planificateurs politiques, les praticiens, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, les prestataires de formation, des représentants de haut niveau des gouvernements, le secteur privé, la société civile et des représentants de plusieurs organismes internationaux et des partenaires techniques et financiers du domaine de l'EFTP. Reconnaissant la nécessité de passer de l'identification du problème et de la formulation de politiques à la mise en œuvre des meilleures pratiques, l'atelier d'Abuja a recommandé la création d'une Equipe spéciale inter-agences (IATT) pour coordonner les activités des partenaires techniques et financiers qui sont impliqués dans le soutien à l'élaboration de politiques nationales d'EFTP et à l'offre d'activités d'acquisition des compétences techniques et professionnelles. La composition initiale de l'IATT comprenait l'UA, le PNUD, l'UNESCO, la CEDEAO, la BAfD, l'OIT et le Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (UNEVOC).

L'une des évolutions les plus importantes dans l'offre d'EFTP en Afrique de l'Ouest ces dernières années est le partenariat entre l'UNESCO et le Nigeria dans le domaine de la conception des curricula dans le cadre du projet UNESCO-Nigeria FTP (Formation technique et professionnelle) (Kazaure et Muhammad, 2011). Le projet a impliqué la révision, la mise à jour et l'adaptation au contexte local de plus de quatre-vingts (80) curricula, l'élaboration de supports pédagogiques et didactiques (LTTM) ainsi que la formation des enseignants et le développement des personnels. À cet égard, l'IATT, sous l'égide de l'UNESCO-BREDA, collabore avec le Secrétariat de la CEDEAO pour faciliter le partage des supports pédagogiques et didactiques élaborés par le projet Nigeria-UNESCO FTP avec les autres pays membres de la CEDEAO. La Commission de la CEDEAO a aussi consacré des ressources à la formation des enseignants d'EFTP.

En 2010, sous l'égide de la CEDEAO, 240 employés d'EFTP de 7 pays de la CEDEAO ont été formés à l'utilisation des TIC pour concevoir et réviser les curricula et les matériels didactiques. D'autre part, l'organisation de l'UEMOA, principalement francophone (mais qui comprend aussi les pays non francophones du Cap-Vert et de la Guinée-Bissau), a créé une plateforme pour le partage des connaissances et de l'expérience, en particulier dans les domaines du financement des activités d'EFTP, de la modernisation de l'apprentissage traditionnel et des stratégies efficaces de placement des diplômés du système de DCTP en vue d'emplois rémunérés. L'expérience de la Côte d'Ivoire concernant l'insertion réussie des stagiaires dans différents domaines professionnels dans le cadre de la Plate-Forme de Services (PFS) a été largement reconnue dans la région de l'UEMOA.

Depuis 2008, la SADC et l'UNESCO collaborent à utiliser l'EFTP dans la région, non seulement pour soutenir le développement économique et la réduction de la pauvreté, mais aussi comme moteur de l'intégration régionale et de la mobilité des apprenants, des formateurs et des travailleurs qualifiés dans la région de la SADC (Maponga et al. 2011). Les objectifs spécifiques du programme EFTP SADC-UNESCO incluent la production de données de base sur le statut de l'EFTP dans tous les pays membres, la production d'une analyse transnationale sur le statut de l'EFTP, la conception d'un outil de suivi et de compte rendu sur les progrès de l'EFTP dans la durée et l'élaboration d'une stratégie régionale et d'un plan d'action pour revitaliser l'EFTP dans les 15 pays membres de la région de la SADC. Cette expérience régionale, malgré l'avancement de ces ambitions, a cependant du mal à atteindre son objectif principal de créer un espace harmonisé d'EFTP dans la région de la SADC.

L'un des facteurs clés qui gênent la coopération régionale en matière d'EFTP est la différence des langues et des systèmes éducatifs liée au passé colonial des pays membres des communautés économiques régionales. Dans le cas de la SADC, les divers contextes socioéconomiques et les différentes conceptualisations relatives à l'EFTP influencent aussi l'architecture d'EFTP de ses pays membres. Par exemple, alors que la Zambie emploie le terme EFTEP (Enseignement et formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels), la Tanzanie emploie la terminologie d'Enseignement et formation professionnels (EFT). Cette diversité en matière de conceptualisation a ses forces et ses faiblesses : les différentes expériences peuvent enrichir les systèmes d'EFTP et dans le même temps freiner la rapidité du développement de systèmes d'EFTP

harmonisés au sein d'un cadre régional de qualifications unique.

L'idée de coopération et de collaboration inter-pays par le biais d'une plateforme dynamique de partage des connaissances et de l'expérience sous-tend la création des pôles de qualité inter-pays (PQIP) qui ont été promus par l'ADEA depuis sa biennale de 2008 sur l'enseignement et la formation post-primaire en Afrique. Le concept de PQIP ne se limite pas au DCTP. En effet, l'ADEA promeut les PQIP qui sont pertinents pour le développement durable de l'Afrique comme dans les domaines de l'alphabétisation et de l'éducation pour la paix. L'objectif du PQIP sur le Développement compétences techniques et professionnelles (PQIP-DCTP) est de promouvoir une vision globale du DCTP au sein d'un cadre régional de coopération et d'harmonisation en matière de formulation des politiques, d'offre des formations et d'apprentissage politique au regard des systèmes et des mécanismes réussissant à relier le DCTP au développement socioéconomique durable.

Le PQIP sur le DCTP, qui s'inspire de synergies précédentes développées au sein de l'UEMOA et de la CEDEAO, rassemble plus de 20 pays africains. Les deux conférences du PQIP-DCTP organisées en 2010 et en 2011 à Abidjan ont identifié des priorités et des axes possibles en matière de collaboration inter-pays dans les domaines critiques de la gouvernance des systèmes de DCTP, de l'efficacité des prestations d'EFTP, du placement à l'issue des formations, des partenariats innovants et des mécanismes de développement innovants. Dans la plupart des pays du PQIP-DCTP, l'enseignement informel et l'apprentissage traditionnel jouent un rôle dominant en matière de formation. Avec 80 à 90 % de l'emploi dans ces pays assurés par l'économie informelle, la restructuration et la modernisation de l'apprentissage traditionnel sont considérées comme une priorité. Les meilleures pratiques promues comprennent la formation par compétences et un système dual de formation par apprentissage où les apprenants alternent les leçons théoriques en classe et la pratique intensive dans des ateliers de production sous le mentorat de maîtres artisans. La plateforme du PQIP recommande aussi d'accorder une attention particulière aux besoins en compétences des filles et des femmes, des personnes en situation de handicap, des habitants des zones rurales et des travailleurs agricoles et du secteur informel (Encadré 8).

**Encadré 8 : La déclaration des ministres chargés  
du DCTP dans les pays membres du PQIP-DCTP**

A l'issue de la réunion organisée à Abidjan du 19 au 21 septembre 2011, les ministres chargés du DCTP des pays membres du PQIP-DCTP, ayant pris note des études menées par les experts techniques des États membres et des délibérations des séances techniques, adoptent à des fins d'examen approfondi et de mise en œuvre :

- La mise en place de systèmes efficaces pour faciliter la transition des jeunes vers le monde du travail;
- La mise en place et le développement de filières pour les systèmes duals de formation et d'apprentissage, traditionnels et modernes, pour faciliter l'acquisition de compétences pertinentes pour le marché du travail ;
- L'élaboration de systèmes de formation et d'apprentissage pour les secteurs rural et agricole afin de mettre à niveau les compétences des fermiers et des travailleurs agricoles ;
- La formation continue de tous ceux qui sont impliqués dans l'offre de formation professionnelle, notamment les maîtres artisans ;
- La conception et la mise en œuvre de programmes de formation qui répondent aux besoins en compétences des domaines nouveaux et émergents de l'activité économique ;
- L'offre de formations de niveau élevé qui répondent aux besoins des systèmes de production à forte valeur ajoutée et à la compétitivité des entreprises, notamment les petites et les moyennes entreprises ;
- Une plus grande implication des parties prenantes et des autres partenaires économiques dans la formulation, l'élaboration, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation des programmes et des systèmes de développement des compétences ;
- la promotion de structures de gestion basées sur des partenariats public-privé des centres de formation, délégués ou conjoints ;
- La création de cadres flexibles permettant la reconnaissance et la certification des acquis de l'expérience, venant des cadres formel ou informel ; et
- l'offre de filières et de systèmes de développement des compétences qui offrent des opportunités pour l'apprentissage et la formation tout au long de la vie à l'ensemble de la population.

*Source:* Adapté du rapport de la conférence du PQIP-DCTP de l'ADEA organisée à Abidjan, 19-21 septembre 2011

# LES DÉFIS CLÉS, LES QUESTIONS EN SUSPENS ET LES CHOIX POLITIQUES

Il convient de réaffirmer que de nombreuses innovations sont mises en œuvre dans les pays africains avec l'appui des agences donatrices en vue de promouvoir le développement des compétences pour une croissance socioéconomique durable. La plupart de ces initiatives sont relativement récentes. A l'heure actuelle, très peu d'entre elles ont fait l'objet d'une évaluation, notamment leur impact sur les moyens de subsistance individuels, la productivité et la croissance économique. Cependant, il est important que les responsables politiques, les organismes gouvernementaux et les prestataires de formation aient conscience des défis clés, des choix politiques et des interventions pratiques qui sont les plus susceptibles de promouvoir une offre plus solide et efficace de compétences techniques et professionnelles en Afrique.

## 3.1 PROMOUVOIR L'EMPLOYABILITÉ, L'EMPLOI ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

### 3.1.1 Les réformes des politiques de DCTP doivent être ancrées dans les stratégies nationales de développement de l'économie et des ressources humaines

De nombreuses politiques nationales de DCTP incluent des descriptions élaborées des intentions, des objectifs et des résultats de la politique concernée. Cependant, dans de nombreux cas, ces objectifs n'existent que sur le papier et sont dépourvus d'objectifs réalistes, de plans d'action pragmatiques et de cibles réalisables. Les réformes politiques doivent assigner des fonctions précises au DCTP pour le développement national. La politique porte-t-elle en priorité sur le développement des compétences nécessaires pour appuyer une croissance basée sur l'export ou la croissance du secteur privé ? Cible-t-elle l'autonomisation économique des jeunes et des femmes en vue de la réduction de la pauvreté ? La politique est-elle axée sur la diversification du stock national de compétences et le développement des compétences de haut niveau en vue de participer

à l'économie mondiale ? Met-elle l'accent sur les compétences en vue du développement rural ? Bien sûr, une politique nationale de DCTP peut aborder toutes ces préoccupations et bien d'autres. Cependant, il est important de lier les politiques de DCTP à des objectifs clairs et réalistes de développement de l'économie et des ressources humaines, tandis que les cadres de mise en œuvre doivent inclure les indicateurs de performance et les échéances, les calendriers, l'estimation des coûts, les sources de financement ainsi que les mécanismes de coordination, de suivi et d'évaluation.

Les politiques et les stratégies nationales de DCTP doivent non seulement être fondées sur les meilleures pratiques internationales, mais aussi être fermement ancrées dans les systèmes endogènes de savoir et d'apprentissage qui reflètent les pratiques et les valeurs culturelles locales, les préférences technologiques, les défis de la mondialisation et les priorités nationales de développement.

### 3.1.2 La disponibilité des compétences n'est pas une condition suffisante pour la croissance économique

L'objectif primordial du DCTP est l'acquisition de compétences utiles pour l'emploi. Il prépare les jeunes et les adultes au monde du travail, accroît l'employabilité, réduit le chômage et l'incidence de la pauvreté et soutient la croissance économique. Cependant, la relation entre les compétences et la croissance économique n'est pas linéaire. D'autres facteurs ont été présentés comme pouvant contribuer à l'augmentation de la productivité et de la croissance économique bien plus que l'investissement dans les compétences (Otero et McCoshan, 2005). La disponibilité des compétences, même des compétences du plus haut niveau, n'est pas une condition suffisante pour une productivité accrue. Les nouvelles technologies, des systèmes de production et des machines plus efficaces, ainsi que l'État de droit et la bonne gouvernance, sont tout aussi importants et pourraient en fait jouer un rôle plus important

pour stimuler la productivité, le développement des entreprises et la croissance économique. Il n'en reste pas moins que la disponibilité de ressources humaines qualifiées et compétentes est une condition indispensable pour mettre en route la machine de la croissance en vue de la création de richesses. L'investissement dans les compétences, comme stratégie visant à stimuler la croissance économique, doit s'accompagner par conséquent de la modernisation et de l'amélioration des systèmes de production. La mise à niveau continue des compétences des employés est un facteur également important.

### 3.1.3 La simple acquisition des compétences par les jeunes ne conduit pas à l'emploi des jeunes

Tout comme l'investissement dans les compétences ne peut suffire à accroître la productivité, la simple acquisition des compétences ne conduit pas automatiquement à l'emploi. Très souvent, les politiques et les stratégies nationales de DCTP ne parviennent pas à reconnaître que l'acquisition des compétences ne conduit pas en soi à la création d'emplois ou à garantir l'emploi, sauf si elle correspond à une demande du marché de l'emploi, de l'économie nationale et des besoins de la communauté. Offrir une formation professionnelle simplement comme moyen de garder les jeunes chômeurs éloignés de la rue, sans lier la formation aux secteurs générateurs de croissance et d'emplois de l'économie est une mauvaise stratégie de développement des ressources humaines qui accroît la frustration des demandeurs d'emploi ayant des compétences qui ne sont pas demandées. Cela sape aussi la crédibilité de l'acquisition des compétences comme réponse efficace au chômage des jeunes et à la réduction de la pauvreté. Les politiques nationales de DCTP doivent donc être fondées sur une analyse solide du marché de l'emploi (besoin de main-d'œuvre qualifiée des employeurs) et du marché de l'éducation et de la formation (type de formations dispensées), tout en tenant compte du phénomène d'élasticité professionnelle ou de la transformation rapide de la typologie des professions.

### 3.1.4 L'impact des politiques économiques, commerciales et d'industrialisation sur les perspectives d'emploi

Les politiques économiques gouvernementales qui soutiennent les secteurs industriels et productifs, notamment l'agriculture, ou qui stimulent la création et la croissance des entreprises peuvent accroître la demande de compétences utiles à l'emploi. Au fur et à mesure du

développement des secteurs productifs de l'économie, des opportunités nouvelles ou supplémentaires d'emploi et de formation émergent et davantage de personnes trouvent un emploi. L'effet du marché de la mondialisation sur l'offre, la demande et les prix des biens importés a aussi un impact sur l'emploi durable. En effet, l'afflux de produits importés bon marché sur le marché intérieur peut aussi avoir un impact négatif sur les moyens de subsistance et les revenus des travailleurs qualifiés engagés dans la production locale de biens similaires qui sont ne sont plus compétitifs par rapport aux importations bon marché. D'un autre côté, les économies faibles peuvent profiter de la mondialisation pour soutenir les efforts de développement des compétences en s'assurant que les ressources humaines nationales tirent profit des investissements étrangers dans les secteurs locaux de développement de l'industrie et des infrastructures par le biais du processus de transfert technologique. A cet égard, le réseau des Investisseurs Privés pour l'Afrique (IPA) et d'autres organisations similaires peuvent devenir des partenaires stratégiques pour la création d'emploi sur le continent.

#### Encadré 9 : Les conditions pour la création d'un environnement économique dynamique

Pour que le secteur privé joue pleinement son rôle de moteur de la croissance en Afrique et de la réduction de la pauvreté, les pays africains devront créer un environnement propice à un secteur privé dynamique dans lequel les micro, petites et moyennes entreprises (MPME) et les activités à forte intensité de main-d'œuvre prospéreront parallèlement aux grandes sociétés dans les domaines traditionnels et nouveaux. Cela nécessitera d'améliorer les cadres juridiques et réglementaires pour faire des affaires, d'accroître l'accès aux financements, d'améliorer la gouvernance des entreprises, de renforcer le développement du capital humain et les compétences et d'encourager l'entrepreneuriat. L'amélioration substantielle des infrastructures « légères » et « dures » et l'expansion des marchés par le biais de l'intégration régionale pourraient stimuler la croissance basée sur le secteur privé.

Source: L'Afrique dans 50 ans (BAfD, 2011)

### **3.1.5 Apprendre les notions du commerce éveille l'esprit d'entreprise chez les apprenants**

La pertinence de la formation ne doit pas seulement être vue du point de vue de la perspective de l'acquisition des compétences techniques. L'environnement de travail moderne exige que le travailleur fasse preuve de « compétences générales » comme les compétences liées à la communication et au travail d'équipe, à la résolution des problèmes et à la pensée critique ainsi que les compétences liées au développement commercial et à l'entrepreneuriat. Ces compétences liées au travail peuvent favoriser les perspectives d'emploi et de création d'entreprises des diplômés de DCTP dans les secteurs formel et informel. Cependant, afin de faciliter la création d'entreprises et d'affaires par les jeunes, les gouvernements doivent faire beaucoup plus d'efforts pour simplifier les procédures administratives liées à la création d'entreprises, développer un environnement propice où puissent prospérer les PME et encourager les interventions de micro-financement.

## **3.2 MODERNISER LE SECTEUR INFORMEL DU DCTP**

Le cas de la modernisation et de la restructuration des prestations de DCTP du secteur informel se justifie par le rôle dominant que l'apprentissage traditionnel et les autres formes de formation du secteur informel jouent dans l'offre de compétences pour l'économie informelle dans la plupart des pays africains. Les prestataires de formation du secteur informel sont ceux qui répondent le mieux aux besoins en compétences des jeunes qui sont déscolarisés ou qui ont quitté l'école prématurément et des adultes. Les prestataires de formation du secteur formel ont souvent un fonctionnement et des curricula trop rigides et sont mal équipés pour répondre aux besoins spécifiques en formation de ces catégories d'apprenants en termes de flexibilité de l'offre de formation, de méthodologie d'apprentissage, de conditions d'admission et de langue d'instruction.

Revitaliser l'offre de compétences du secteur informel impliquera des efforts concrets au niveau national pour mettre à jour régulièrement les compétences des maîtres artisans et améliorer leurs compétences pédagogiques, introduire des réformes dans les contrats et les conventions maître-apprenti et faciliter l'injection de nouvelles technologies dans le système traditionnel d'apprentissage.

Il faut appuyer le secteur informel, afin qu'il complète le secteur formel en vue de produire une main-d'œuvre nationale et un système de DCTP capables non seulement d'être réactifs au marché local de l'emploi, mais aussi compétitifs sur le plan mondial. Il est par conséquent important que les planificateurs des politiques de DCTP, les concepteurs de curricula et les prestataires de formation aient une bonne compréhension des demandes en constante évolution du marché du travail, des domaines de croissance de l'économie, des compétences professionnelles demandées ou qui seront demandées et du profil des ressources humaines nationales. En outre, les données sur les inscriptions et le nombre de stagiaires, les niveaux de formation et les disciplines, les qualifications et le déploiement des enseignants/formateurs, les installations d'enseignement et d'apprentissage, les équipements de formation et les méthodologies de formation sont nécessaires pour la conception, la planification et la mise en œuvre effective des politiques. Néanmoins, si ce type d'information est disponible ou relativement facile à obtenir dans le secteur formel du DCTP, des techniques de collecte des données plus sophistiquées et une expertise technique seront requises dans le secteur informel. Des recherches sur le caractère évolutif et les activités du secteur informel sont nécessaires pour appuyer la revitalisation du secteur.

## **3.3 RENFORCER L'OFFRE DE COMPÉTENCES POUR LE SECTEUR AGRICOLE**

Selon le McKinsey Global Institute (2011), l'Afrique pourrait connaître « une révolution verte » grâce à l'introduction de technologies et de compétences nouvelles dans le secteur agricole. Avec 60 % des terres arables non cultivées de la planète, le développement agricole recèle un grand potentiel de croissance en Afrique. Les politiques et les stratégies de DCTP doivent donc inclure une forte composante d'offre de compétences dans les domaines comme l'irrigation, la mécanisation agricole, la préparation de la terre, l'agroalimentaire, l'élevage, la commercialisation et les biocarburants. A cet égard, il est nécessaire d'examiner les systèmes fonciers rigides qui bloquent l'accès à la terre.

### 3.4 ADAPTER L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE AUX PRATIQUES DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

L'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte du développement durable peut être examiné de la perspective de la mise à niveau, du recyclage ou de la polyvalence des travailleurs. A cet égard, le développement de filières d'apprentissage flexibles et de cadres nationaux de certification est une priorité. L'apprentissage tout au long de la vie peut avoir un impact positif sur les pratiques de développement durable à mesure que la population connaît mieux et est mieux informée des systèmes et des pratiques de production moins nocives.

### 3.5 LE DCTP DE HAUT NIVEAU

De nombreux programmes financés par les ONG ciblent souvent le développement des compétences pour le secteur informel comme une stratégie de réduction de la pauvreté dans des domaines professionnels comme la couture, la coiffure, la maçonnerie, la menuiserie et la réparation automobile. Si ces interventions contribuent à l'acquisition de compétences utiles à l'emploi par les jeunes déscolarisés et les personnes les moins instruites, le type et le niveau des compétences enseignées ne peuvent pas produire des ressources humaines compétitives sur le plan mondial, qui maîtrisent les compétences de haut niveau nécessaires à l'adaptation et à l'innovation technologiques, à la transformation des systèmes nationaux de production et à l'industrialisation de l'économie. Les politiques et les stratégies de DCTP doivent par conséquent cibler le développement des compétences aussi bien de base que des compétences de niveau plus élevé.

### 3.6 LA RECHERCHE EN DCTP

Il y a un déficit de recherches sur l'EFTP en Afrique. La plupart des informations disponibles sur l'EFTP sont relatives à l'EFTP formelle. Bien qu'il existe plusieurs rapports commandités qui traitent de certains aspects de l'EFTP informel, il est nécessaire de mener des recherches sur l'impact du DCTP sur les moyens de subsistance, la productivité du travail, la compétitivité et la croissance économique afin d'orienter la formulation et la mise en œuvre des politiques. Accroître l'attractivité de l'EFTP et mieux comprendre l'espace de l'EFTP sont des questions qui méritent de faire l'objet de recherches universitaires. En effet, l'espace de l'EFTP dans le système national d'éducation et de formation de la plupart des pays couvre tous les niveaux de l'éducation de base (élémentaire, secondaire et post-secondaire) et le secteur de formation professionnelle. Aligner l'EFTP sur le secteur éducatif élargi nécessitera par conséquent des recherches et des analyses approfondies sur les facteurs impliqués dans la construction d'une base nationale de ressources humaines compétentes.

### 3.7 LE FINANCEMENT DU DCTP

La plupart des pays africains affectent davantage de ressources aux secteurs des enseignements primaire et supérieur qu'à l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Affecter plus de ressources à l'enseignement primaire se justifie par le fait que la qualité de l'éducation de base est primordiale pour l'acquisition des compétences de très haut niveau. Cependant, cela signifie la réduction du financement accordé au secteur de l'EFTP. Faute d'augmentation des financements, les établissements de formation devront adopter de meilleures pratiques de gestion financière basées sur des partenariats avec le secteur privé, les ménages et la communauté ainsi qu'un meilleur rapport coût-efficacité et une plus grande efficacité opérationnelle interne et externe. ■

# CONCLUSION : LES RÉSULTATS DE LA TRIENNALE POUR LE DCTP

Comme noté, l'Afrique est confrontée à un énorme déficit d'infrastructures socioéconomiques : routes adéquates, logements, électricité, systèmes d'eau et d'assainissement, télécommunications et transports entre autres. Des ressources humaines qualifiées sont nécessaires pour construire et entretenir ce type d'infrastructures ainsi que pour faire fonctionner, entretenir et réparer les systèmes productifs et industriels nationaux. Les gens existent, mais les compétences manquent. Selon le McKinsey Global Institute (MGI, 2011), on prévoit que la population africaine en âge de travailler (entre 15 et 64 ans), qui s'élève actuellement à environ 500 millions de personnes, dépassera 1,1 milliard d'ici 2040. Le défi est d'offrir à cet important vivier de ressources humaines potentielles l'éducation et les compétences nécessaires pour une croissance socioéconomique durable. Relever ce défi exigera la mise en œuvre effective de politiques et de stratégies nationales mettant l'accent sur le développement de compétences techniques et professionnelles fermement ancrées dans les systèmes nationaux de connaissances et des valeurs. Les partenariats impliquant la participation de l'industrie, des entreprises, des ONG, des OSC, des ménages et des communautés sont tout aussi importants.

Les études de cas et autres contributions sur lesquelles s'appuie ce document confirment que :

- Il est nécessaire de revitaliser le secteur informel du DCTP en Afrique.
- Les réformes politiques doivent être ancrées dans des stratégies nationales de développement de l'économie et des ressources humaines.
- L'offre de compétences dans le secteur agricole doit être renforcée.
- La simple acquisition des compétences par les jeunes ne conduit pas à l'emploi des jeunes et la disponibilité des compétences n'est pas une condition suffisante pour la croissance économique.
- Les politiques économiques, commerciales et d'industrialisation ont un impact sur les perspectives d'emploi.

Conformément à cela, plusieurs messages clés ont été formulés à la triennale 2012 de l'ADEA à Ouagadougou pour guider les activités de suivi sur le DCTP au niveau national et au sein du réseau de l'ADEA. Il a été reconnu que le DCTP était une réponse clé au problème du chômage des jeunes et des adultes. Toutefois, pour être efficace, les formations doivent s'accompagner de mesures de soutien technique et financier après les formations qui

facilitent l'intégration dans le monde du travail. De plus, les cadres nationaux de certification et la reconnaissance des acquis de l'expérience peuvent aider à combler le fossé entre le DCTP formel, non formel/informel en offrant des mécanismes et des opportunités pour la reconnaissance et la validation de l'apprentissage par l'expérience, et à récompenser et motiver tous les travailleurs dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'investissement en faveur du DCTP produit des rendements économiques élevés : des ressources humaines plus qualifiées et dotées de l'esprit d'entreprise, capables d'apporter une plus grande contribution à la productivité du travail et à la croissance économique. Un diplômé qualifié du DCTP a plus de chances de trouver un emploi qu'un individu non qualifié. A cet égard, le DCTP n'est pas coûteux — en termes relatifs — comme on le dit souvent. Par ailleurs, un plus haut niveau de DCTP est nécessaire au développement des compétences requises pour fonctionner dans les systèmes modernes de production, l'innovation technologique, la valeur ajoutée aux matières premières et la transformation des économies nationales. Les pays doivent par conséquent promouvoir le développement des compétences de base et celles de haut niveau.

Le DCTP doit également cibler l'offre de compétences et l'application de technologies à faible coût dans les secteurs de l'agriculture et du développement rural. Les langues locales et les médias doivent diffuser l'information et les connaissances auprès des agriculteurs pour contribuer à la lutte contre les effets de la variabilité climatique, la déforestation, la dégradation des sols, la rareté de l'eau etc.

Les partenariats multi-parties sont nécessaires pour une conception et une offre de DCTP rentable et pertinente pour le marché du travail. Des accords et des protocoles de partenariat sont donc nécessaires entre les prestataires de formation des secteurs public et privé.

Enfin, la recherche systématique en DCTP est nécessaire pour sous-tendre les politiques, programmes et plans d'action nationaux de DCTP. En particulier, les conclusions de la recherche étayée par des faits prouvés sur l'impact réel du DCTP sur la croissance économique, l'employabilité et les revenus individuels peuvent aider à éliminer la stigmatisation du DCTP et augmenter son attractivité et son prestige. ■

## RÉFÉRENCES

- Adam, S. 2011. "Skills development for secure livelihoods." Document préparé pour la triennale 2012 de l'ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Adams, A. V. 2008. *Skills development in the informal sector of sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.
- Adams, A. V. 2007. *The role of youth skills development in the transition to work: A global review*. Washington, DC: World Bank.
- ADEA. 2011. "Déclaration des ministres." Conférence du Pôle de qualité inter-pays sur le développement des compétences techniques et professionnelles, Abidjan, Côte d'Ivoire, 19-21 septembre 2011.
- AfDB/BAfD. 2011a. *Africa in 50 years: The road towards inclusive growth*. Tunis: African Development Bank.
- AfDB/BAfD. 2011b. *Accelerating the AfDB response to the youth unemployment crisis in Africa: An OSHD/EDRE Working paper*.
- AfDB/OECD-BAfD/OCDE. 2010. *African Economic Outlook 2010*.
- AfDB/OECD-BAfD/OCDE. 2008. *African Economic Outlook 2008*.
- AU/UA. 2011. *Decisions, declarations and resolutions of the 17<sup>th</sup> ordinary session of the AU, Malabo, Equatorial Guinea, June 30-July 1, 2011*.
- AU/UA. 2007. *Strategy to revitalize technical and vocational training (TVET) in Africa*. Addis Ababa: African Union.
- Ait Soudane, J. 2005. *Secteur informel et marché du travail au Maroc*. Grenoble: ANRT-Grenoble.
- Allais, S. 2010. *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva: ILO.
- Allgo, K., R. Ramdass, et U. Santokhee. 2011. *Recognition and validation of prior learning: The example of Mauritius*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Assignon, E., et L. Roy, 2011. *Analyse de l'expérience du collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Atchoarena, D., et A. M. Delluc, 2001. *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: Provision, patterns and policy issues*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Azoh, F-J., M. Carton, et F. Weyer. *La recherche sur les compétences techniques et professionnelles permettant l'insertion : Etat des lieux, contraintes et perspectives dans trois pays de l'Afrique de l'Ouest (Burkina-Faso, Côte d'Ivoire et Ghana)*. ROCARE/ NORRAG. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Baffour-Awuah, D., et S. Thompson. 2011. *A holistic approach to technical and vocational skills development (TVSD) policy and governance reform: The Case of Ghana*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Beaujeu, R., M. Kolie, J-F. Sempere, et C. Uhder. 2011. *Transition démographique et emploi en Afrique Sub-Saharienne*. Paris: AFD.
- Besson, I., et D. Walch-Virgili. 2011. *Formation agricole et rurale : multi-dimension et complexité des processus d'apprentissages : Pistes de réflexion et de recherche à partir de l'Europe et de l'Afrique*. Montpellier: Réseau International FAR.
- Besson, I. 2011a. "Des combats en cours et des ambitions à concrétiser : Analyse comparée de la rénovation des systèmes nationaux de formation agricole et rurale au Cameroun, au Maroc et à Madagascar." Document préparé pour la triennale 2012 de l'ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Besson, I. 2011b. *Histoire, enjeux et défis de la formation agricole et rurale en Afrique francophone*. Montpellier: Réseau international FAR.
- BU-Net. 2011. *The role of NGOs in promoting innovative models of TVSD and facilitating new partnerships: An analysis of the role of professional networks and North-South NGO cooperation*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Brewer, L. 2004. *Youth at risk: The role of skills development in facilitating the transition to work*. Geneva: ILO.
- Chakroun, B. 2010. "National Qualifications Frameworks: from policy borrowing to policy learning." *European Journal of Education*. 45 (2): 199-21.
- Commission on Growth and Development. 2008. *The Growth Report: Strategies for sustained growth and inclusive development*. Washington DC: World Bank.
- DfID. 2008. *Jobs, labor markets and shared growth: The role of skills*. London: DFID.

- DfID. 2007. *Technical and vocational skills development*. London: DFID.
- Dzondhault, G. et Banoukouta, M. 2011. *La maison école : facteur d'insertion et réinsertion des filles-mères en difficulté Congo-Brazzaville*. Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Fares, J. M., E. Claudio, et P. F. Orazem. 2006. *How are youth faring in the labor market? Evidence from around the world*. World Bank Policy Research Working Paper 4071.
- FAWE. 2011. *A comparative case study on Gender and Technical and Vocational Skills Development (TVSD) in Liberia and Sierra Leone: From Policy to Practice*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Ferej, A., Z. Ooko, et K. Kitainge. 2011. *National thematic study: Reform of TVET teacher education in Kenya: Overcoming the challenges of quality and relevance*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Fredriksen, B., et Tan J.P. 2008. *An African exploration of the East Asian experience*. Washington, DC: World Bank.
- Garcia, M., et J. Fares. 2008. *Youth in Africa's labor market*. Washington, DC: World Bank.
- GIZ 2011. *Lessons learnt from selected national qualifications frameworks in Africa*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- GIZ et Ministère de l'Éducation d'Éthiopie. 2011. *Integrating basic education, life and vocational skills within a system approach for adult and non-formal education: Experiences, lessons learnt and outlook from an Ethiopian perspective*.
- Haan, H.C. 2001. *Training for work in the informal sector: Fresh evidence from Eastern and Southern Africa*. ILO Training Centre, Turin. Italy.
- Halleb, A. 2011. *La gestion partenariale*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Heyns, R., et S. Needham. 2004. "An integrated National Framework for Education and Training in South Africa: Exploring the issues." Document présenté à la conférence internationale *Qualifications Africa*, Midrand, Afrique du Sud, 15-16 septembre 2004.
- Higgs, P. et J. Keevy. 2009. "Qualifications frameworks in Africa: a critical reflection." *South African Journal of Higher Education*, 23 (4): 690-702.
- Hoppers, W, ed. 2008. *Post-primary education in Africa: Challenges and approaches for expanding learning opportunities*. Tunis: ADEA.
- Hountondji, T. et S. Houndjemon. 2011. *La contribution des centres d'éducation non-formelle dans le développement des compétences du secteur primaire : cas du Centre Songhai*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- ILO/OIT. 2011. *A review of the impact of NQFs internationally*. Geneva: ILO.
- ILO/OIT. 2007. *Apprenticeship in the informal economy in Africa*. Geneva: ILO.
- ILO/OIT. 2006. *Global Employment Trends for Youth*. Geneva: ILO.
- Johanson, R. K., et A. V. Adams. 2004. *Skills development in sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.
- Kahyarara, G., et F. Teal. 2006. *To train or to educate? Evidence from Tanzania*. Oxford: Global Poverty Research Group.
- Keevy, J. 2011. *National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Keevy, J., et J. Samuels. 2008. "A critical reflection on current qualifications frameworks and possible future directions in Africa." Document présenté à la biennale de l'ADEA sur l'éducation et la formation en Afrique, Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008.
- Kok, W. 2004. *Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and development*. Luxembourg: European Commission.
- 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*. Washington, DC: World Bank.
- Lee, C. J. 2008. "Education in the Republic of Korea: approaches, achievements and current challenges." Dans *An African exploration of the East Asian experience*, eds. J-P. Tan, et B. Fredriksen. Washington, DC: World Bank.
- Lisk, F. 2011. *The development and operation of labor market information systems (LMISs): Case study of the Gambia*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.
- Lucas, R. E. 1990. "Why doesn't capital flow from rich to poor countries?" *American Economic Review Papers and Proceedings* LXXX: 92-96.
- Maponga, R., L. Mavimbela, S. Murimba, et L. M. Espinosa. 2011. "The Joint SADC-UNESCO Regional

Experience.” Document préparé pour la triennale 2012 de l'ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso, Ouagadougou, Burkina Faso.

McKinsey Global Institute. 2010. *Lions on the move: The progress and potential of African economies*.

Mead Richardson, A. 2011. *Flexible Skills Development: building capacity to design and implement effective technical and vocational education and training through appropriate technology*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

Ministère de l'Éducation du Burundi, 2011. *L'enseignement technique et la formation professionnelle du Burundi: Vers une nouvelle structure participative de pilotage et un nouveau système de cofinancement*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

Monk, C., J. Sandefur, et F. Teal. 2008. *Does doing an apprenticeship pay off? Evidence from Ghana*. Oxford : CSAE, Department of Economics, University of Oxford.

Muhammad, A.D. 2011. “Impact Evaluation Study of the UNESCO-Nigeria TVET Reform: A Case Study.” Document préparé pour la triennale 2012 de l'ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso.

Musobo, I., et J. Gaga, 2011. *Restructuring TVET as part of education reforms in Rwanda: A case on public-private partnership in TVET*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

Ngone, N. 2011. *Quelles stratégies pour une réforme induisant le développement de compétences professionnelles facilitant l'accès à l'emploi?* Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

OECD/OCDE. 2009. *Recognizing non formal and informal learning: country practices*. Paris: OECD.

OECD/OCDE. 2004. *Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning*. Paris: OECD.

Oketch, M. O. 2008. “Technical and vocational education and training: Issues, concerns, and prospects.” Dans *Vocalization of secondary school revisited*. eds. J. Lauglo, et R. Maclean. New York: Springer.

Otero, M.S., et A. McCoshan. 2005. *Study on access to education and training. Final report for the European Commission*. ECOTECH Research and Consulting Limited.

Palmer, R. 2007. “What room for skills development in post-primary education? A look at selected countries.” Document préparé pour la réunion du groupe de travail pour la coopération internationale dans le domaine des compétences, Paris, 13-15 novembre 2007.

Roland, D., et B. Koontee. 2010. *Best practice in sustaining the financing of training through continuous improvement of the levy-grant system*. Bonn: UNESCO-UNEVOC.

Savadogo, B. 2011. *Etude sur l'apprentissage dans l'espace de l'union économique et monétaire ouest africain (UEMOA)*.

Sévérino, J.-M., et O. Ray, 2010. *Le temps de l'Afrique*. Paris: Editions Odile Jacob.

Thurow, L. 1994. “New game, new rules, new strategies.” *RSA Journal* CXLII (545): 55-56.

Traore, M. 2011. *Refonder la formation professionnelle à partir des besoins de compétences de l'économie locale et des secteurs productifs*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report. Reaching the marginalised*. Paris: UNESCO.

UNESCO BREDA. 2011. *Développement d'une Task-Force Inter-Agences pour la revitalisation de l'EFTP dans les pays de la zone CEDEAO*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

UNESCO BREDA/Pôle de Dakar and Ministère de l'Enseignement technique du Sénégal. 2011. *Document accompagnant le bloc de simulations relatif à l'apprentissage et à la formation technique et professionnelle*.

UNESCO Institut de la statistique. 2006. Fact sheet 2006. Montreal: UIS.

Wachira, N., D. Root, P. A. Bowen, et W. Olima. 2008. “An investigation into informal craft skilling in the Kenyan and South African construction sectors.” Documenté présenté à la 5<sup>ème</sup> conférence postuniversitaire sur le développement de l'industrie de la construction, Bloemfontein, Afrique du Sud.

Walther, R. et E. Filipiak. (2007). *Vocational training in the informal sector*. Paris: AFD.

World Bank/Banque mondiale. 2009. *Africa Development Indicators 2008/2009: Youth and Employment in Africa: The Potential, the Problem, the Promise*. Washington, DC: World Bank.

World Bank/Banque mondiale. 2006. *Labor diagnostics for Sub-Saharan Africa: Assessing Indicators and Data Available*. Washington, DC: World Bank.

Yamba Yamba, E. 2011. *La professionnalisation de l'enseignement agricole en RD Congo*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

Yao Gnabeli, R., A. Kamate, E. Bih, P. N'dri, et B. N'dri. (2011). *Etude thématique transnationale sur les dispositifs et modes d'insertion professionnelle (Afrique de l'Ouest)*. Document de travail de la triennale 2012 de l'ADEA.

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)  
Banque africaine de développement (BAD) – Agence temporaire de relocalisation (ATR)  
13 avenue du Ghana - BP 323 – 1002 Tunis Belvédère – Tunisie  
Tél. : +216 71 10 39 86 – fax : +216/ 71 25 26 69  
mél : [adea@afdb.org](mailto:adea@afdb.org) – site web : [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)