



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

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique  
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012)**

**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**

## **Sous-thème 2**

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

---

### **Document de synthèse – Sous-thème 2**

---

*George AFETI et Ayélé Léa ADUBRA*

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**DOC 2**

Ce document a été préparé pour la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) (l')auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

**© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012**

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

Banque africaine de développement (BAD)

Agence temporaire de relocalisation (ATR)

13, avenue du Ghana

P.O. BP 323

1002 Tunis Belvédère

Tunisie

Tel: + 216/ 71 10 39 86

Fax: + 216/ 71 25 26 69

[adea@afdb.org](mailto:adea@afdb.org)

## Table des matières

<b>ACRONYMES ET ABREVIATIONS.....</b>	<b>6</b>
<b>1. RESUME ANALYTIQUE .....</b>	<b>7</b>
<b>2. INTRODUCTION .....</b>	<b>12</b>
<b>3. CHAPITRE 1. HISTORIQUE ET CONTEXTE DU DCTP EN AFRIQUE .....</b>	<b>14</b>
3.1. LE ROLE CRITIQUE DES COMPETENCES DANS LE DEVELOPPEMENT SOCIO-ECONOMIQUE DES NATIONS .....	14
3.1.1. <i>Le chômage des jeunes en Afrique .....</i>	15
3.1.2. <i>L'inefficacité des systèmes éducatifs .....</i>	15
3.2. L'ANALYSE SITUATIONNELLE DU DCTP EN AFRIQUE.....	16
3.2.1. <i>Les efforts pour revitaliser l'enseignement technique et professionnel sur le continent .....</i>	16
3.2.2. <i>L'importance du secteur informel du DCTP .....</i>	17
3.2.3. <i>L'insuffisance du financement public en faveur du DCTP.....</i>	18
3.2.4. <i>L'expansion de l'offre de formation privée .....</i>	18
3.3. LA NECESSITE DU CHANGEMENT DE PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS.....	18
3.3.1. <i>De l'EFTP au DCTP .....</i>	18
3.3.2. <i>De la formation initiale à l'apprentissage tout au long de la vie.....</i>	19
3.4. L'OBJECTIF DE CETTE SYNTHESE .....	19
<b>4. CHAPITRE 2 LES CONDITIONS EN VUE DU DCTP TOUT AU LONG DE LA VIE POUR UNE CROISSANCE SOCIO-ECONOMIQUE DURABLE DE L'AFRIQUE.....</b>	<b>21</b>
4.1. DES REFORMES POLITIQUES INTEGREES ET COHERENTES .....	22
4.2. LES SYSTEMES DE GOUVERNANCE ET LES PARTENARIATS MULTI-PARTIES PRENANTES.....	24
4.2.1. <i>La création de fora multi-parties prenantes.....</i>	24
4.2.2. <i>L'instauration de prélèvements pour la formation.....</i>	24
4.2.3. <i>L'implication du secteur privé dans la conception et la gestion du DCTP... ..</i>	25
4.2.4. <i>Les alliances stratégiques entre les ONG et les partenaires du développement .....</i>	25
4.3. L'AMELIORATION DE LA QUALITE ET DES MECANISMES D'ASSURANCE QUALITE .....	26
4.3.1. <i>La qualification des formateurs.....</i>	26
4.3.2. <i>L'intégration des TIC dans les prestations de DCTP .....</i>	27
4.3.3. <i>L'adoption de la méthodologie de formation par compétences (FPC).....</i>	27
4.3.4. <i>L'environnement propice au DCTP .....</i>	28
4.3.5. <i>La nécessité d'une bonne éducation de base.....</i>	28
4.4. AMELIORER L'ACCES, LA PARTICIPATION ET L'EGALITE .....	29
4.4.1. <i>La nécessité d'une plus grande participation au DCTP .....</i>	29
4.4.2. <i>Accroître l'accès et la participation dans le secteur informel .....</i>	31
4.4.3. <i>Accroître la participation féminine dans les professions à dominante masculine .....</i>	32
4.4.4. <i>Les interventions ciblées dans les pays en situation de post-conflit.....</i>	33
4.5. LES MECANISMES EFFICACES POUR ASSURER LA PERTINENCE DE LA FORMATION ET L'EMPLOYABILITE.....	35
4.5.1. <i>L'identification des besoins du marché et des carences en compétences .....</i>	36
4.5.2. <i>La formulation d'une stratégie de développement des ressources humaines .....</i>	37
4.5.3. <i>Le concept des collègues communautaires et les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.....</i>	38
4.5.4. <i>Améliorer le DCTP dans le secteur agricole.....</i>	38
4.5.5. <i>Faciliter la transition vers le monde du travail.....</i>	40
4.6. DES MECANISMES D'EVALUATION ET DE CERTIFICATION INTEGRES ET FLEXIBLES ...	40
4.6.1. <i>L'élaboration de cadres nationaux de qualifications.....</i>	41
4.6.2. <i>La reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE).....</i>	42
4.7. LES MECANISMES DE FINANCEMENT DURABLES ET INNOVANTS.....	44

4.7.1. Les mécanismes de financement innovants .....	44
4.7.2. L'évaluation du coût des programmes de formation.....	44
4.8. UNE COOPERATION REGIONALE DYNAMIQUE .....	45
<b>5. CHAPITRE 3 LES DEFIS CLES, LES QUESTIONS EN SUSPENS ET LES CHOIX POLITIQUES.....</b>	<b>48</b>
5.1. PROMOUVOIR L'EMPLOYABILITE, L'EMPLOI ET LA CROISSANCE ECONOMIQUE.....	48
5.1.1. Les réformes des politiques de DCTP doivent être ancrées dans les stratégies nationales de développement de l'économie et des ressources humaines.....	48
5.1.2. La disponibilité des compétences n'est pas une condition suffisante pour la croissance économique.....	48
5.1.3. La simple acquisition des compétences par les jeunes ne conduit pas à l'emploi des jeunes	49
5.1.4. L'impact des politiques économiques, commerciales et d'industrialisation sur les perspectives d'emploi.....	49
5.1.5. Apprendre les notions du commerce éveille l'esprit d'entrepreneuriat chez les apprenants	50
5.2. MODERNISER LE SECTEUR INFORMEL DU DCTP.....	50
5.3. RENFORCER L'OFFRE DE COMPETENCES POUR LE SECTEUR AGRICOLE .....	51
5.4. ADAPTER L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE AUX PRATIQUES DU DEVELOPPEMENT DURABLE .....	51
5.5. LE DCTP DE HAUT NIVEAU. ....	51
5.6. LA RECHERCHE EN DCTP.....	51
5.7. LE FINANCEMENT DU DCTP .....	52
<b>6. CONCLUSION .....</b>	<b>53</b>
<b>7. REFERENCES.....</b>	<b>54</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les taux de participation à l'EFTP dans plusieurs pays africains. ....	29
--	----

## Liste des figures

Graphique 1 : Les facteurs critiques affectant l'offre d'EFTP au Ghana .....	28
Graphique 2 : Le processus mauricien de RAE .....	43

## Liste des encadrés

Encadré 1. La famille NEET .....	16
Encadré 2. Le cadre juridique et politique actuel de l'EFTP au Ghana.....	23
Encadré 3. L'alliance stratégique entre l'UE et l'ONG <i>Save the Children</i> .....	26
Encadré 4 : L'offre d'EFTP au Sénégal : les prestataires privés dominant.....	30
Encadré 5 : Le Programme ACWICT d'emploi des jeunes au Kenya.....	32
Encadré 6 : Les conditions préalables aux interventions de DCTP dans les pays en situation de post-conflit .....	34
Encadré 7 : Les secteurs de croissance identifiés au Mali .....	37
Encadré 8 : La déclaration des ministres chargés du DCTP dans les pays membres du PQIP-DCTP .....	46
Encadré 9 : Les conditions pour la création d'un environnement économique dynamique .....	50

## Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
BAD	Banque africaine de développement
CEDEAO	Communauté économique des Etats d'Afrique de l'Ouest
CNQ/cnq	Cadres nationaux de qualification
DCTP	Développement des compétences techniques et professionnelles
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
FAWE	Forum des éducatrices africaines
IDE	Investissements directs étrangers
NORRAG	Réseau d'étude et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisations non gouvernementales
OSC	Organisations de la société civile
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PQIP	Pôle de qualité inter-pays
RAE	Reconnaissances des acquis de l'expérience
SADC	Communauté de développement de l'Afrique australe
UA	Union africaine
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine

# 1. RESUME ANALYTIQUE

## Introduction

1. 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 potentiel primordial des compétences techniques et professionnelles pour stimuler 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.

## Le défi du chômage

2. 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.

3. 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 une problématique clé et un défi du développement.

4. Le secteur informel est particulièrement adapté pour habiliter les jeunes déscolarisés à 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 les langues maternelles 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 la compétence des maîtres artisans qui doivent avoir une maîtrise suffisante des compétences pertinentes à transmettre à leurs apprentis.

### *L'analyse situationnelle et les conclusions des études de cas*

5. 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 apprentissages traditionnels, les ONG, les organisations confessionnelles 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.

6. La participation des ONG et des organisations confessionnelles ainsi que celle des instances et des associations professionnelles à l'offre de prestations 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.

7. Les conclusions des études de cas nationales 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 preuves recueillies 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 instances professionnelles, les ONG, les OSC et les médias, ont la capacité de créer des synergies au service du développement des compétences utiles à l'emploi.

8. L'intégration des 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.

9. 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.

10. La participation féminine en EFTP est généralement basse 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.

11. 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 d'apprentissage, les faibles capacités, la forte demande d'enseignants qualifiés et la pénurie de données et de statistiques sur le secteur de l'EFTP.

12. 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 crédits pour la création d'entreprises.

13. 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 qualification ou CNQ 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 qualifications 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 démarrent simplement le processus. A cet égard, l'Afrique du Sud et l'Ile Maurice sont les chefs de file, tandis que le Ghana, le Mozambique, le Nigeria, le Sénégal, la Tanzanie et la Gambie (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 CNQ.

14. 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 de l'Afrique australe (SADC) et l'ADEA ont été particulièrement actives pour animer l'agenda du DCTP au niveau régional.

15. La revue analytique des études de cas nationales et des documents de travail révèle plusieurs questions en suspens dont il faut rendre compte. Elles portent sur les choix politiques et les interventions les plus susceptibles de promouvoir la solidité et l'efficacité des prestations de compétences techniques et professionnelles.

### **Les questions en suspens et les choix politiques**

- *Les réformes politiques doivent être ancrées dans les stratégies nationales de développement de l'économie et des ressources humaines*

16. 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.

- *Il est nécessaire de revitaliser le secteur informel du DCTP*

17. 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 de ces catégories d'apprenants en termes de flexibilité des formations, de méthodologie pédagogique, 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.

- *Il faut renforcer l'offre de compétences pour le secteur agricole*

18. 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.

- *Les réformes politiques doivent aussi cibler le développement des compétences de haut niveau*

19. 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 niveaux plus élevés.

- *La simple acquisition de compétences par les jeunes ne conduit pas à l'emploi des jeunes*

20. 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 compétences n'est pas une condition suffisante pour la croissance économique*

21. 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, commerciales et d'industrialisation ont un impact sur les perspectives d'emploi*

22. 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 a 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 sont ne sont plus compétitifs par rapport aux importations bon marché.

23. Enfin, il est admis que l'Afrique est confrontée à un déficit considérable d'infrastructures socio-économiques : 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. Les gens 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 socio-économique durable. Relever ce défi important exigera la mise en œuvre effective de politiques et de stratégies qui mettent l'accent sur le développement de l'apprentissage

tout au long de la vie des compétences techniques et professionnelles et qui sont fermement ancrées dans les systèmes nationaux de savoir et de valeurs.

## 2. INTRODUCTION

24. Le savoir et les compétences sont les éléments fondamentaux 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. Au cœur de cette mutation de la société figure l'interaction dynamique entre le savoir et les compétences techniques et l'économie de marché. Une masse de connaissances critiques est par conséquent nécessaire en vue de la participation effective de tout pays dans l'économie mondiale du savoir et le marché. Développer des ressources humaines qualifiées en vue de la croissance et de la transformation des économies africaines est donc une problématique et un défi majeur du développement.

25. La promotion des compétences dans le développement national est l'objet de la triennale 2012 de l'ADEA qui a pour thème général : « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable en Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ? ». Ce document est une synthèse des dynamiques, politiques et pratiques actuelles de développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique. Elle s'appuie sur l'examen et l'analyse des quelque trente contributions commanditées par l'ADEA pour la triennale dans le cadre du sous-thème : « Le développement des compétences techniques et professionnels tout au long de la vie pour la croissance socio-économique durable de l'Afrique ». Les contributions comprennent des études de cas nationales et transnationales, des innovations réussies, des partenariats et des pratiques prometteurs dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles. Les deux autres sous-thèmes, dans le cadre général de la triennale sur le développement des compétences et l'apprentissage tout au long de la vie, sont : « Socle commun de compétences de base pour l'apprentissage tout au long de la vie » (sous-thème 1) et « Acquisition des compétences scientifiques et techniques, tout au long de la vie, pour le développement durable de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation » (sous-thème 3).

26. 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 encore « 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.)

27. Dans ce document de synthèse, 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 décrire 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 commerce ou une profession dans le marché du travail ». <sup>1</sup> Sans ignorer l'importance des compétences sociales et de médiation dites « douces », l'éducation et la formation orientées vers le marché sont surtout professionnelles dans leur orientation et techniques dans leur contenu.

28. Dans le cadre conceptuel de la triennale, l'acquisition des compétences est placée dans le contexte de *l'apprentissage tout au long de la vie* et du *développement durable*. Le concept de l'apprentissage

<sup>1</sup> Définition attribuée au DFID et citée par Palmer, R dans : « *What room for skills development in post-primary education? A look at selected countries.* » Document de travail produit pour la Réunion du groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences, Paris, 13-15 novembre 2007.

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 de la portée des compétences et des opportunités pour les développer. Dans le contexte du sous-thème, le terme de *croissance socio-économique* est entendu de façon à inclure la dimension de durabilité du développement économique qui met l'accent sur l'appréciation des valeurs sociales 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.

29. Ce document est en trois parties. Le premier chapitre traite du rôle critique des compétences dans le développement socio-économique des nations, du contexte actuel du DCTP en Afrique et du changement de paradigme dans le choix de la terminologie de l'EFTP vers le DCTP. Le deuxième chapitre étudie les conditions du DCTP tout au long de la vie pour une croissance socio-économique 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. Le troisième et dernier chapitre expose les principales conclusions, les principaux défis et les questions en suspens qui ont émergé des travaux analytiques.

## **3. CHAPITRE 1.**

# **HISTORIQUE ET CONTEXTE DU DCTP EN AFRIQUE**

### **3.1. Le rôle critique des compétences dans le développement socio-économique des nations**

30. L'économiste américain, Lester Thurow, a souligné avec insistance le rôle important que jouent le capital humain et les compétences dans le développement socio-économique 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).

31. Les pays qui connaissent un déficit de compétences et de capital humain sont confrontés à un avenir incertain, avec des perspectives peu brillantes en matière de croissance économique, de création d'emplois et de progrès social (Commission sur la croissance et le développement, 2008; Kok, 2004; OCDE, 2004). En effet, les pays riches comme les pays pauvres reconnaissent le renforcement du stock national de compétences comme une stratégie vitale (DfID, 2007, 2008; BAD, 2011).

32. Le stock de compétences d'un pays, incarné par ses ressources humaines, est un facteur déterminant pour attirer les investissements directs étrangers (IDE) qui contribuent à leur tour à accroître les opportunités de travail et l'emploi. Bien que le flux de l'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 le 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 conçus et exploités soigneusement par le biais de politiques gouvernementales appropriées, peuvent produire le tandem capital-compétence et technologie-compétence 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.

33. 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 des niveaux 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, des soins médicaux inadéquats, un 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 et de la faim est le

---

<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.

premier des Objectifs du Millénaire pour le développement des Nations unies (MD) qui visent à réduire de manière significative la proportion de personnes vivant en dessous du 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.

### 3.1.1. Le chômage des jeunes en Afrique

34. Le chômage des jeunes est une préoccupation sérieuse en Afrique. L'Organisation mondiale du travail estime que 3 chômeurs sur 5 en Afrique subsaharienne sont des jeunes. L'OMT définit comme « jeune » toute personne âgée de 15 à 24 ans (OMT, 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. L'ADI estime 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'OMT, ne convient pas pour décrire les dynamiques 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.

35. 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 (BAD/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).

36. 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 une problématique clé et un défi du développement

### 3.1.2. L'inefficacité des systèmes éducatifs

37. 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). Les facteurs expliquant les taux élevés d'abandon comprennent la faiblesse et l'insuffisance de normes en matière de résultats académiques, 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.

### **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 entrer dans établissements d'enseignement supérieur. En raison des faibles taux de transition, un nombre important d'apprenants abandonnent le système officiel 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)

38. 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.

## **3.2. L'analyse situationnelle du DCTP en Afrique**

39. Le problème de la construction de ressources humaines compétitives, dotées des compétences nécessaires dans le monde du travail caractérisé par un environnement socio-économique en transformation rapide, 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.

### **3.2.1. Les efforts pour revitaliser l'enseignement technique et professionnel sur le continent**

40. 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'Union africaine a élaboré en 2007 un document stratégique pour la revitalisation de l'EFTP en Afrique.<sup>3</sup> Ce document a identifié plusieurs problèmes et défis qui caractérisent le paysage de l'EFTP sur le continent. Citons notamment :

- La faiblesse des économies nationales, la croissance démographique élevée et l'augmentation des ressources humaines (principalement non qualifiées) ;
- La diminution ou la stagnation des opportunités d'emploi, en particulier dans le secteur industriel formel face à un secteur informel dynamique et en expansion, principalement composé de petites et très petites entreprises ;
- Un nombre énorme de jeunes peu instruits, frustrés et sans emploi ;
- Des systèmes d'offre non coordonnés, non règlementés et fragmentés ;

<sup>3</sup> Union africaine 2007: Stratégie de revitalisation de l'EFTP



- 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 la situation socio-économique ;
- Une image négative du grand public sur l'EFTP due à son statut peu prestigieux ;
- Des mécanismes défaillants de suivi et d'évaluation ;
- Des systèmes d'évaluation, de validation et de certification inadéquats ;
- L'insuffisance du financement ;
- Une gouvernance et une gestion défaillantes du système.

41. S'appuyant sur le document stratégique EFTP comme cadre de référence, l'UA a déclaré que les années 2009 – 2018 seraient 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.

42. 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<sup>4</sup>, la priorité quasi exclusive des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) sur 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 % (Institut des statistiques de l'UNESCO, Fiche d'information 2006).

43. Le rapport de la biennale 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. Ils inscrivent moins de 2 % des élèves ayant achevé l'éducation de base dans des pays comme le Kenya, le Sénégal, le Ghana et la Namibie. 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 des activités liées à l'emploi, atteignant 80 à 95 % du marché de l'emploi dans de nombreuses économies ouest-africaines.

### **3.2.2. L'importance du secteur informel du DCTP**

44. Le secteur informel est particulièrement adapté pour habiliter les jeunes déscolarisés à 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 les langues maternelles 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 la compétence des maîtres artisans qui doivent avoir une maîtrise suffisante des compétences pertinentes à transmettre à leurs apprentis.

45. Au Ghana, le Programme national d'apprentissage qui offre une formation gratuite (financé par l'Etat) aux élèves qui ont quitté le collège (éducation de base) a été instauré en 2008. Dans le cadre de ce programme, les stagiaires sont rattachés à des ateliers agréés et à des maîtres artisans pour une

---

<sup>4</sup> ADEA 2008 : Au-delà de l'éducation primaire en Afrique. Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage.

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 Sénégal, le Bénin et le Mali 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).

### **3.2.3. L'insuffisance du financement public en faveur du DCTP**

46. Malgré la prise de conscience croissante du rôle joué par les compétences dans le développement socio-économique des nations, le financement public de l'EFTP est demeuré inadéquat au fil des ans. En conséquence, l'expansion des infrastructures académiques 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 la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Mali, l'Ile Maurice, le Burkina Faso, 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 des stages pour les étudiants et le système général d'offre d'EFTP.

### **3.2.4. L'expansion de l'offre de formation privée**

47. La participation des ONG et des organisations confessionnelles ainsi que celle des instances et des associations professionnelles à l'offre de prestations 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 des 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.

## **3.3. La nécessité du changement de paradigme de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels**

### **3.3.1. De l'EFTP au DCTP**

48. Les compétences peuvent être acquises dans les écoles, les établissements ou les centres formels, publics ou privés, par l'apprentissage traditionnel ou l'apprentissage non formel semi-structuré. La biennale 2008 de l'ADEA avait 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 avait fortement recommandé l'inclusion et la reconnaissance de l'acquisition des compétences informelles ou non formelles 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 des opinions 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.

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

50. Enfin, l'OCDE, emboitant le pas à la 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).

51. Indépendamment de ces remarques sur leurs définitions, les termes d'EFTP et de DCTP sont utilisés de manière interchangeable dans ce document de synthèse.

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

52. 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 à 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 à être 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.

### **3.4. L'objectif de cette synthèse**

53. Bien qu'en Afrique l'importance du DCTP soit universellement reconnue comme moteur clé du développement socio-économique, 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 l'absence d'orientations et de choix politiques clairs, par la nature inadéquate de l'expertise et des ressources en vue de leur mise en œuvre effective et par un engagement politique tiède.

54. Comme l'a capturé le rapport de synthèse de la biennale 2008 : « 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 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.

55. Cette synthèse rend compte des dynamiques actuelles, des réformes politiques, des pratiques et des défis liés à l'organisation des systèmes de DCTP en vue de soutenir la création du capital humain adéquat et compétent pour le développement socio-économique durable en Afrique. En se concentrant sur les problèmes clés, les défis et les conclusions, la synthèse suggère des orientations futures pour l'élaboration de politiques de DCTP et plus important, leur mise en œuvre.

## 4. CHAPITRE 2

# LES CONDITIONS EN VUE DU DCTP TOUT AU LONG DE LA VIE POUR UNE CROISSANCE SOCIO- ECONOMIQUE DURABLE DE L'AFRIQUE

56. 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 bilatérales et multilatérales et les bailleurs de fonds, les ONG et les organisations de la société civile. En particulier, la Banque africaine de développement a renouvelé récemment son appel à des efforts concertés pour aborder la crise croissante du chômage des jeunes en Afrique<sup>5</sup>. L'action de la Banque en faveur du développement des compétences comprend l'investissement dans la mise à niveau et la restauration des installations de formation existantes dans de nombreux pays africains et l'encouragement à nouer des partenariats avec le secteur privé pour soutenir l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en vue de l'acquisition de compétences utiles à l'emploi par les jeunes.

57. 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 force d'attraction universelle<sup>6</sup>. 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 l'enseignement et la 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 continu du système.

58. 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 aux prestations innovantes d'EFTP.

59. Les récents troubles sociaux et politiques en Afrique du Nord, l'implication tragique de milliers de jeunes chômeurs pauvres dans les conflits armés de 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 à l'égard du pouvoir potentiellement déstabilisant et politiquement dangereux des jeunes sans emploi, sans instruction ou sans formation chez les dirigeants et les classes politiques de nombreux pays.

60. 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<sup>7</sup>, pendant laquelle les dirigeants ont exprimé leur préoccupation concernant le chômage ou le sous-emploi, en particulier des jeunes, et à la menace qu'ils posaient à la cohésion sociale, à la stabilité politique et aux futures perspectives de développement socio-économique de l'Afrique. A cet égard,

<sup>5</sup> Accélérer la réponse de la BAD à la crise du chômage des jeunes en Afrique : Document de travail OSHD/EDRE.

<sup>6</sup> Organisation internationale des employeurs (OIE)/Comité d'Affaires et d'Industrie (BIAC) à l'OCDE : Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie – Réunion du G20, mars 2010

<sup>7</sup> Union africaine 2011 : Décisions, déclarations et résolution de la 17<sup>ème</sup> Session ordinaire de l'UA organisée à Malabo, Guinée équatoriale, 30 juin – 1er juillet 2011.

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, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques pour 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.

61. Bien que le chômage des jeunes repose sur un ensemble complexe de facteurs socio-économiques, le problème ne peut pas être séparé de la disponibilité d'opportunités de formation, du parcours académique 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 en vue de la création et de 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.

#### **4.1. Des réformes politiques intégrées et cohérentes**

62. Dans de nombreux pays, le système de DCTP est régi par plusieurs instruments législatifs et non par un cadre politique et juridique intégré. Par voie de conséquence, 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 de formation et des procédures 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 sur les plans nationaux et internationaux. Aborder ces défis a été au cœur des réformes politiques et de gouvernance dans lesquelles se sont engagés les pays pour revitaliser leurs systèmes de DCTP.

63. Les conclusions des études de cas nationales 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 évolutions récentes à cet égard comprennent la création d'un Conseil de l'EFTP (COTVET) au Ghana (Encadré 2), l'Office rwandais de développement la main d'œuvre (WDA) au Rwanda, la Commission nationale de concertation de la FTP (CNCFP) au Sénégal, la proposition de création de l'Office de formation technique, industrielle, professionnelle et à l'entrepreneuriat (TIVETA) au Kenya et une nouvelle Stratégie formation commerciale, technique et professionnelle (BTVET) en Ouganda. L'objectif commun sous-tendant ces initiatives de réforme est d'avoir une instance faîtière disposant de fonctions et de pouvoirs législatifs pour :

- Réglementer et coordonner la formation et conseiller sur 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 des compétences 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.

## Encadré 2. Le cadre juridique et politique actuel 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 adoptée au 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 entre tous les niveaux (pré-supérieur et supérieur) et tous les secteurs (formel, informel et non formel). Le Conseil des activités de coordination s'étend aux 9 ministères du gouvernement assurant des formations d'une nature ou d'une autre ainsi qu'aux prestataires privés. Le Conseil 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, le Conseil est habilité à :

- Rationaliser le système d'évaluation et de certification de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- Prendre des mesures pour assurer la qualité de l'offre et de l'égalité d'accès à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels ;
- Maintenir une base de données nationale sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels ;
- Faciliter la recherche et le développement du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels ;
- Mobiliser des financements pour soutenir les activités de l'enseignement et la formation techniques et professionnels ;
- 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'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Au cours de ses quelques années d'existence, le Conseil a 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 ;
- La mise en œuvre d'un Programme national d'apprentissage pour les jeunes ayant quitté prématurément le système éducatif.

Source : Baffour-Awuah and Thompson (2011)

64. Dans le cas de l'Ethiopie, 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 des formations.

65. 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 et la gouvernance des politiques de formation au niveau des écoles ou des établissements se limite à leur représentation au Conseil d'administration des établissements de formation.

## **4.2. Les systèmes de gouvernance et les partenariats multi-parties prenantes**

66. 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 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 d'apprentissage. 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 preuves issues 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'Education 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.

### **4.2.1. La création de fora multi-parties prenantes**

67. Au Rwanda, un accord de partenariat entre le ministère de l'Education 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 de formation publics et privés 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 (benchmarking) institutionnelle, du partage des ressources et de l'organisation d'examens et de concours de compétences inter-écoles. La TEVSA a aussi joué un rôle important dans la promotion du « Forum des employeurs », composé des ministères de l'Education, de l'industrie, de la Fédération du secteur privé et des prestataires de formation, visant à soutenir les stages d'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 dans le domaine du développement des compétences.

### **4.2.2. L'instauration de prélèvements pour la formation**

68. Le paiement de prélèvements 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'Ile Maurice ont instauré un système de prélèvement en vertu duquel les employeurs sont obligés par la loi de payer un prélèvement équivalent 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).

### **4.2.3. L'implication du secteur privé dans la conception et la gestion du DCTP**

69. 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 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 les formations spécifiques à l'industrie, respectivement au niveau des enseignements post-élémentaires et post-secondaires (Muhammad, 2009). Le Nigeria Education Trust Fund et le Petroleum Development Technology Fund participent au financement de ces établissements.

70. La forte participation des instances et des associations professionnelles dans la gouvernance et la gestion des centres publics de formation professionnelle en Tunisie constitue l'un des partenariats les plus innovants en matière de formation en compétences en Afrique ces dernières années (Halleb, 2011). Dans le cadre de ce dispositif partenarial, l'instance professionnelle qui collabore détermine le programme de formation qui comprend 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 instances professionnelles et coordonne leurs activités selon les besoins. En revanche, les instances 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.

71. 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 changeants 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. A l'évidence, la réussite de ce type de partenariat dépend de la volonté des autorités de l'Etat à déléguer une autonomie financière et opérationnelle suffisante aux centres. L'autre facteur de réussite est la disponibilité d'instances professionnelles bien organisées et disposant de l'expertise technique et des capacités de gestion requises dans les secteurs clés de l'économie du pays.

### **4.2.4. Les alliances stratégiques entre les ONG et les partenaires du développement**

72. 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 de l'Ouganda, du Kenya et de l'Afrique du Sud 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 de Somalie 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 stagiaires reçoivent soit une formation de 7,5 mois dans un établissement plus un stage d'un mois, ou 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 ;
- 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 ;
- *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 ;
- Pendant la période de formation, les stagiaires reçoivent 30 USD par mois de *Save the Children Denmark*.

Les études de suivi menées en 2007 et en 2008 sur un programme précédent réussi 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)

## 4.3. L'amélioration de la qualité et des mécanismes d'assurance qualité

73. La qualité est souvent définie comme « répondant à un objectif ». 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.

### 4.3.1. La qualification des formateurs

74. 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 des matières, l'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 terme de coûts que les établissements d'enseignement et de formation des enseignants techniques dispensent principalement une formation pédagogique à des étudiants ayant déjà le niveau requis de maîtrise de la matière et une certaine expérience en entreprise.

#### **4.3.2. L'intégration des TIC dans les prestations de DCTP**

75. L'intégration des 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 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 (FSD) 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, tant que la technologie éducative inclut les équipements 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 FSD 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.

76. Bien que l'exploitation accrue des TIC et l'amélioration 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 FSD 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.

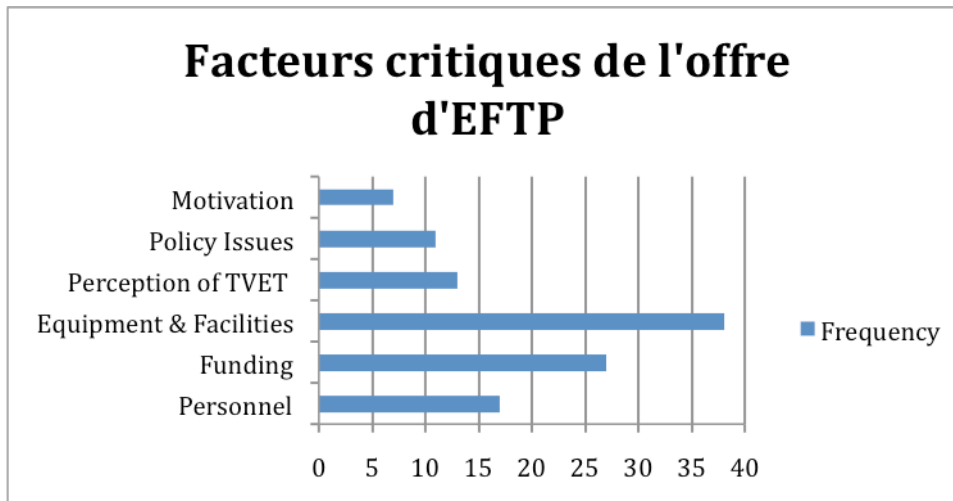
#### **4.3.3. L'adoption de la méthodologie de formation par compétences (FPC)**

77. 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 les prestations 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.

#### 4.3.4. L'environnement propice au DCTP

78. Dispenser des compétences de grande qualité est aussi étroitement liée à la disponibilité de solides capacités professionnelles de gestion et de leadership, tant au niveau institutionnel que national, ainsi qu'à un mécanisme approprié de suivi et d'évaluation de la qualité permettant de faire fonctionner tout le système. Une enquête récente menée au Ghana montre que les praticiens d'EFTP estiment que la disponibilité d'équipements et d'installations de formation appropriés, un financement adéquat et la qualité du personnel sont les facteurs critiques les plus importants pour des prestations d'EFTP de qualité (Graphique 1). Cette découverte renforce la nécessité de partenariats public-privés entre le marché de la formation (établissements et centres) et le marché de l'emploi (industrie et entreprises). En effet, l'incapacité des gouvernements à répondre de manière adéquate aux besoins d'équipements et de financement de leurs établissements de formation peut être compensée par l'implication active de l'industrie dans les formations. Les avantages d'une collaboration de ce type entre l'institution et l'industrie incluent l'accès des apprenants aux équipements et aux machines de production modernes installés dans les entreprises, la participation effective d'experts de l'industrie au processus de formation et la réduction des coûts de formation pour l'institution.

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



Source : Baffour-Awuah et Thompson (2011)

#### 4.3.5. La nécessité d'une bonne éducation de base

79. 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. 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). La mauvaise préparation académique 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.

80. 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.

## 4.4. Améliorer l'accès, la participation et l'égalité

### 4.4.1. La nécessité d'une plus grande participation au DCTP

81. L'accès aux opportunités de développement des compétences est une condition préalable au marché de l'emploi. 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 les gouvernements. La participation des jeunes et des autres groupes vulnérables aux programmes de développement des compétences qui mènent à des emplois rémunérés est primordiale pour promouvoir la cohésion sociale et la solidarité, la réduction de la pauvreté, la bonne gouvernance démocratique et la citoyenneté responsable.

82. Cependant, les inscriptions à l'EFTP sont généralement faibles dans les pays africains, même s'il existe quelques exceptions comme le Rwanda, l'Ile Maurice, le Mali, le Bénin et l'Algérie. Les rapports « Perspectives de l'économie en Afrique (PEA, 2008) rapportent qu'entre 2001 et 2005, les inscriptions dans les programmes d'enseignement technique et professionnel au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et au niveau de 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 11,6 % en Amérique latine. Par pays, les chiffres sont de 1-4 % pour les pays comme le Ghana, le Sénégal, le Kenya et l'Ouganda et de 5-9 % 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 %).

83. 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 mise à disposition d'infrastructures physiques et académiques 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 produire 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 entre 5 % et 9 %	Inscription <5%
Rwanda	Burkina Faso	Mauritanie
Cameroun	Burundi	Ouganda
RDC	Djibouti	Niger
Egypte	Mozambique	Ethiopie
Libye	Tunisie	Ghana
Congo	Botswana	Guinée-Bissau
Ile Maurice	Maroc	Zambie
Bénin	Afrique	Tchad
Algérie	Cap-Vert	Erythrée
Mali	Togo	Gambie
		Lesotho
		Sao Tomé & Príncipe
		Sénégal
		Soudan

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

84. La distribution géographique des établissements de formation, autant que les contraintes financières, est un facteur d'inégalité et de l'accès inégal au DCTP. 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 pour ce domaine du développement des ressources humaines.

85. Des preuves empiriques étayées par la recherche aideraient à 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/ERWACA), des recherches approfondies urgentes sont nécessaires 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). Excepté en 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 20

86. 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 communautaires 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>8</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 sont privés (Ngone, 2011). Les prestataires privés inscrivent aussi plus de la moitié des apprenants (Encadré 4).

#### **Encadré 4 : L'offre d'EFTP 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 représentent 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.

<sup>8</sup>Autorité centrale de statistique, Ethiopie (2003). Rapport sur le secteur informel urbain, enquête par sondage. Janvier 2003

Source : Ngone, 2011

#### 4.4.2. Accroître l'accès et la participation dans le secteur informel

87. L'une des raisons de l'importance croissante du secteur informel dans les prestations 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 formation post-élémentaires ainsi qu'aux 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.

88. 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 manquent de 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 apportant peu de connaissances théoriques. Cependant, 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 Ghana, le Burkina Faso et le Sénégal où un certain nombre d'ateliers d'apprentissage ont été identifiés pour la mise à niveau de leur équipement et la sélection de maîtres artisans pour 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 de l'apprentissage traditionnel (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 au Malawi, au Mozambique, au Zimbabwe et en Guinée-Bissau où environ 75.000 paysans suivent une formation aux techniques d'amélioration agricole depuis 2009 (BU-Net, 2011).

#### 4.4.3. Accroître la participation féminine dans les professions à dominante masculine

89. 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>9</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.

90. 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 les connaissances aux 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 institutions de microcrédit pour un éventuel financement et le conseil pour l'incubation de nouvelles sociétés.

#### Encadré 5 : Le Programme ACWICT d'emploi des jeunes au Kenya

Le programme d'emploi des jeunes a été conçu pour prendre en charge 1200 femmes participantes, cependant 1105 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'établissements d'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 (comprenant les compétences en communication, la tenue de registres et l'identification des opportunités commerciales). L'évaluation du programme a révélé que 52 % des 1105 femmes formées (par rapport aux objectifs de 70 % du programme) avaient obtenu un emploi rémunéré, créé leur emploi, étaient bénévoles ou stagiaires.

<sup>9</sup> Rapport de l'atelier international sur la revitalisation de l'EFTP dans la région de la CEDEAO organisé par la CEDEAO et l'UNESCO BREDIA en août 2009.



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

91. Malgré la réussite du programme YEP, l'inconvénient majeur de ce type de programmes à l'initiative des bailleurs est leur non-durabilité. Lorsque les fonds des bailleurs s'assèchent, 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 socio-économiques des pays. Les programmes financés par les bailleurs s'inscrivant dans les programmes nationaux de développement des ressources humaines ont plus de chance de continuer longtemps après leur date d'expiration, ce qui n'est pas le cas de nombreuses initiatives de formation dirigées par les ONG.

#### **4.4.4. Les interventions ciblées dans les pays en situation de post-conflit**

92. 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 d'apprentissage, les faibles capacités et la demande élevée de formation, des enseignants inadéquats 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 discrimination, 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 and Banoukouta, 2011).

93. 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 » est basé sur la combinaison d'une formation théorique et pratique par apprentissage dans un cadre familial sans déraciner la fille-mère de son environnement local. Dans le cadre de l'accord de partenariat de la formation, l'ONG fournit l'infrastructure académique et les équipements de formation, alors que le ministère apporte son expertise technique pour la sélection des formateurs qui sont pour la plupart des maîtres artisans. La communauté locale aide à identifier les bénéficiaires potentiels du programme de formation. Les participantes qui sont de jeunes femmes et des filles-mères âgées de 15 à 20 ans ayant au moins les qualifications du premier cycle de l'enseignement secondaire sont sélectionnées parmi les groupes les plus marginalisés. Les principales disciplines enseignées sont dans les domaines de la coupe et de la couture, de la cosmétologie, du 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.

94. Cependant, le résultat général du programme ne semble pas à la mesure des attentes. Sur les 137 bénéficiaires du programme 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.

95. 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. 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.

96. Pour réaliser les objectifs du programme FAWE a dû travailler plus étroitement avec le point focal national désigné par le ministère de l'Education 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 des prestations d'EFTP. Dans ce programme particulier, les bénéficiaires ont exprimé le souhait que 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.

#### **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) Les pays en situation de post-conflit doivent être vus 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 de poursuivre leurs études ;

- (iii) Les prestataires d'EFTP doivent mettre l'accent sur les compétences, de courte durée, spécifique à un type de travail et utilisables immédiatement, nécessaires au développement des infrastructures et de l'économie ;
- (iv) La formation doit être dispensée 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 microfinancement 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)

#### **4.5. Les mécanismes efficaces pour assurer la pertinence de la formation et l'employabilité**

97. 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'inactivités 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.

#### 4.5.1. L'identification des besoins du marché et des carences en compétences

98. 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.

99. La fonction du Système d'information sur le marché du travail est de collecter, traiter et de faire des projections à partir des informations disponibles des ministères et des agences pour l'emploi, des recensements de population et des enquêtes sur les ménages, des études de suivi qui suivent les parcours de l'emploi des diplômés, des rapports sur le marché du travail produits par des laboratoires de réflexions et de retours des employeurs. Ces informations fondées sur des données probantes peuvent ensuite être utilisées par les établissements de formation pour la révision de leurs curricula ou pour la conception de nouveaux programmes de formation ou de cours correspondant aux compétences demandées par l'économie et ainsi renforcer l'employabilité des 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.

100. A 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 en compétences prennent conscience des risques associés aux curricula et aux programmes de formation obsolètes.

101. Bien que l'environnement socio-économique et du travail d'un pays détermine la complexité de son SIMT, l'expérience de la création du SMIT 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, dans le développement d'un SMIT national.

102. 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 SMIT national ? L'étude de cas de la Gambie fournit des lignes directrices et des recommandations pratiques utiles (Lisk, 2011). Selon l'OIT et AFRISTAT (Observatoire économique et statistique d'Afrique subsaharienne), 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 SMIT pour les pays africains (Lisk, 2011).

103. L'étude de cas du Mali sur la conception d'un programme de développement des compétences se base aussi sur l'identification des secteurs de l'économie où les ressources humaines sont nécessaires (Encadré 7).

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

Les contributions à l'élaboration du PRODEFPE, avec le soutien des instances 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 à trois commerces de « production ».

Source : Traore, 2011

104. Le Programme décennal de Développement de la formation professionnelle pour l'emploi (PRODEFPE) n'est pas le résultat d'un mécanisme complexe comme le SMIT. Cependant, il a le mérite de donner une indication des carences en compétences à remplir 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).

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

105. De son côté, l'Ile Maurice a élaboré un plan global de développement des ressources humaines comme stratégie pour répondre à la pénurie et aux besoins en compétences 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 ;
- Evaluer la faisabilité du lancement de nouveaux programmes de formation ;
- Orienter les individus dans leur parcours professionnel.

106. 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.

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

107. 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 and 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.

108. 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 and Roy, 2011). Il convient de noter que 25 % des étudiants diplômés du collège en 2006 ont créé leur propre entreprise.

109. 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. 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). 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 socio-économique prédominant dans de nombreux pays africains aujourd'hui.

### **4.5.4. Améliorer le DCTP dans le secteur agricole**

110. 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 internationales<sup>10</sup>.

111. Un établissement Songhai a pour objectif la formation, la production, la recherche et le développement de pratiques agricoles durables. Les centres Songhai, depuis 1985, 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.

112. Le principal objectif de Songhai est de former de jeunes entrepreneurs agricoles. Le profil d'âge est compris entre 18 et 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.

113. La contribution de l'étude de cas de la République démocratique du Congo (Yamba Yamba, 2011) et les contributions du Réseau 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 d'un nouveau plan pour rénover le secteur (*Plan Vert*), de nouvelles stratégies de formation ont été formulées impliquant la participation des instances professionnelles agricoles comme « L'association 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 du 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.

114. La nécessité d'inclure le secteur agricole dans les réformes de DCTP 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, les jeunes et les adultes, et principalement les 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 instances professionnelles, comme dans le cas de la Tunisie (Halleb, 2011).

115. Enfin, puisque les opportunités d'emploi offertes par l'économie formelle ne suivent pas le rythme de croissance des ressources humaines, on avance 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 au travail nécessite le développement de larges compétences axées sur la résolution des

---

<sup>10</sup> Voir [www.songhai.org](http://www.songhai.org)

problèmes et « Apprendre à apprendre » parallèlement à des compétences plus spécialisées ou techniques (UNESCO, 2010).

#### **4.5.5. Faciliter la transition vers le monde du travail**

116. Pour faciliter la transition dans 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, au Sénégal, au Mali, en Mauritanie, au Niger et en Côte d'Ivoire. 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 ou gérer une entreprise et les interventions de microfinancement. On peut comparer le concept à un « établissement multi-services » fournissant plusieurs services complémentaires. Ce type d'établissements multiservices correspond à « La Plate-Forme de Services » en Côte d'Ivoire. Bien que la mise en œuvre n'en soit qu'à ses balbutiements, l'établissement est prometteur, car il implique une forte coordination et collaboration entre les différents organismes et acteurs du secteur économique. Ses deux principales caractéristiques sont les suivantes : les partenariats multi-parties prenantes et les spécificités locales. La Plate-Forme de Services de Côte d'Ivoire n'est pas un organisme gouvernemental bien qu'il reçoive l'appui de l'Etat. 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. Son principal mandat est de faciliter l'accès des jeunes aux emplois rémunérés par le biais d'un processus qui intègre la formation au développement communautaire et à l'environnement commercial locaux (Yao Gnabeli et al. 2011).

117. Reconnaissant que le défi de la formation à l'emploi est multidimensionnel, le programme PFS est basé sur l'alignement des opportunités de formation avec les plans de développement communautaires et les ouvertures d'emploi au sein du tissu socio-économique de la communauté. Comme l'a rapporté Yao Gnabeli et al. (2011), entre 2005 et 2008, sur les 11.000 jeunes inscrits au programme, 6.000 ont été orientés et formés à différents métiers et domaines professionnels et plus de 2.000 stagiaires ont réussi à intégrer le développement économique local et l'environnement commercial de la communauté.

#### **4.6. Des mécanismes d'évaluation et de certification intégrés et flexibles**

118. 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 qualification ou CNQ 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 renforcer 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.

119. 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 and Samuels, 2008). A cet égard, l'Afrique du Sud et l'Ile Maurice sont les chefs de file, tandis que le Ghana, le Mozambique, le Nigeria, le Sénégal, la Tanzanie et la Gambie (pour n'en citer que quelques-uns) en sont à des stades différents de mise en oeuvre. Globalement, actuellement, plus de 130 pays explorent ou élaborent des CNQ (OIT, 2011).

#### 4.6.1. L'élaboration de cadres nationaux de qualifications

120. 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, GIZ et la Banque mondiale consacrent pour parvenir à une compréhension globale des avantages et des défis des CNQ. L'OCDE propose une définition exhaustive du cadre de qualifications qui inclut la taille, la forme et les dimensions des CNQ :

121. Un cadre de qualification 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).

122. En Afrique, le développement des CNQ 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 CNQ 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 CNQ basés sur les systèmes coloniaux. A la place, ils recommandent une stratégie basée *sur l'apprentissage politique* plutôt que sur *l'emprunt politique* comme étant l'option la plus durable pour l'élaboration de CNQ. Heitman/GIZ (2011) met l'accent sur le fait que deux CNQ ne sont pas égaux et que chaque pays est confronté à ses propres défis et fonctionne selon son propre contexte historique, socio-économique et politique. L'approche d'apprentissage politique appliquée à l'élaboration et à la mise en œuvre des CNQ a été expliquée par Chakroun (2010). Chakroun insiste sur le rôle des trois contributeurs clés à l'élaboration des CNQ : 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 l'appropriation du processus, et enfin l'exploitation de l'assistance technique pour appuyer l'expertise nationale.

123. 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 CNQ plus large. La seconde approche consiste à commencer par un CNQ élargi suivi de cadres plus spécifiques, tandis que la troisième option est d'élaborer un CNQ entièrement intégré à partir de rien. Etant donné la complexité de l'élaboration de CNQ, 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 CNQ 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).

124. En ce qui concerne les cadres régionaux de qualification (CRQ) du continent, celui de la CRQ-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).

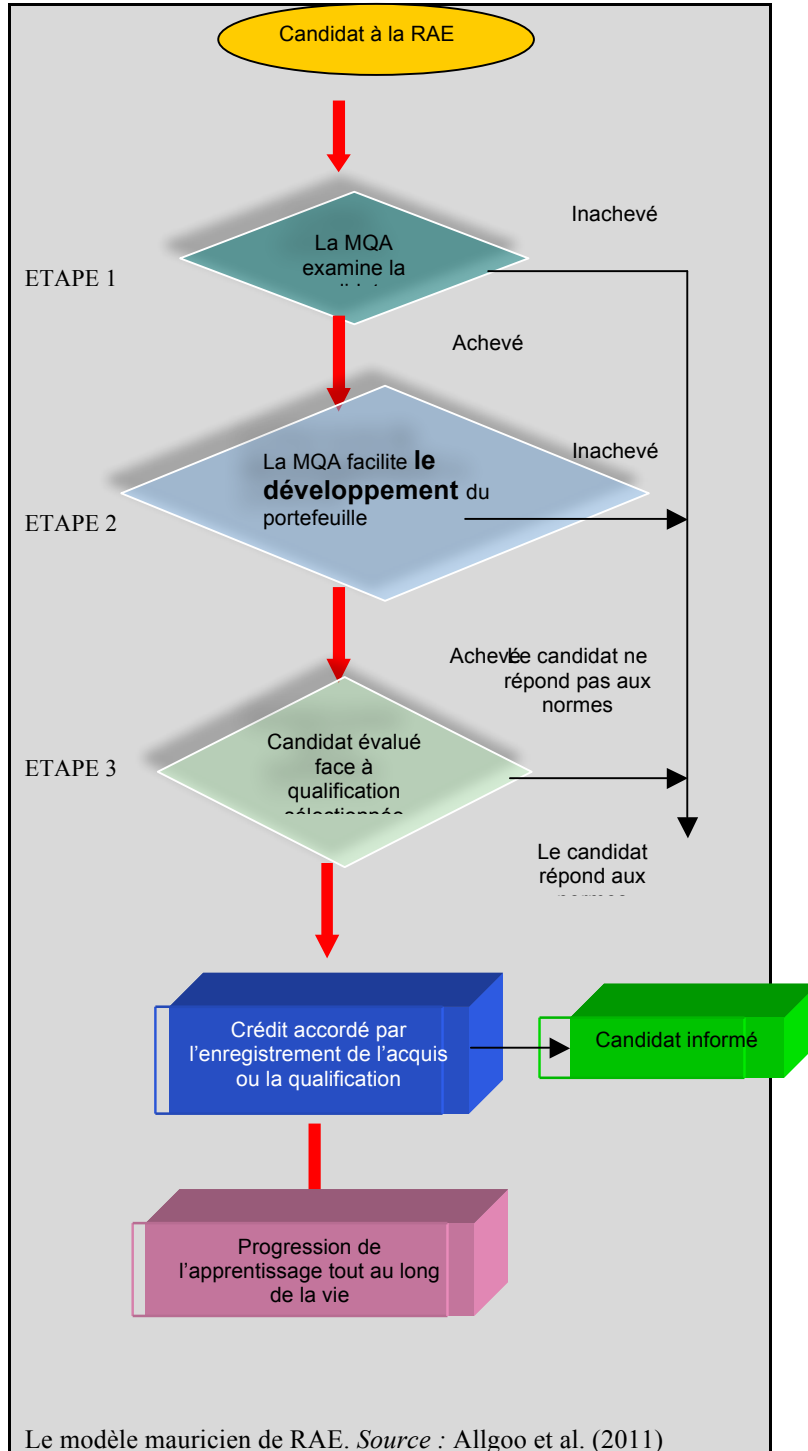
125. Parmi tous les progrès et les défis associés à l'introduction des CNQ en Afrique, l'une des questions fondamentales demeure : les CNQ sont-ils capables de promouvoir et de reconnaître les compétences informelles et non formelles inhérentes au contexte des systèmes traditionnels endogènes d'apprentissage 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 pertinents avec 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).

#### **4.6.2. La reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE)**

126. La reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) 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 RAE 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 RAE 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.

127. A cet égard, l'expérience de l'Ile Maurice d'élaboration et de mise en œuvre d'un système de RAE 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 RAE. Le processus mauricien de RAE est schématisé dans le graphique 2. Dans le modèle mauricien, les compétences et l'expérience du candidat acquise 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 RAE, 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.

Graphique 2 : Le processus mauricien de RAE



## **4.7. Les mécanismes de financement durables et innovants**

128. Le DCTP est coûteux. Comme nous l'avons déjà dit, l'affectation du budget à la formation professionnelle ne suit pas le discours politique sur l'importance du développement des compétences pour la croissance socio-économique. 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 a été signalé que la création de fonds nationaux de formation dans de nombreux pays, souvent basés sur des prélèvements effectués 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.

### **4.7.1. Les mécanismes de financement innovants**

129. En matière de mécanismes de financement innovants, le cas de la Tunisie impliquant des partenariats avec les instances 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.

130. L'étude de cas transnationale menée par 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.

### **4.7.2. L'évaluation du coût des programmes de formation**

131. 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 de l'UNESCO/BREDA/Pôle de Dakar, qui a développé, en partenariat avec le 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. A l'aide de ce modèle, on peut déterminer les salaires du personnel et estimer les dépenses non récurrentes.

132. L'étude de cas du Sénégal sur la simulation des coûts documente non seulement la façon de le faire pas à pas, mais aussi les formules 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.

#### 4.8. Une coopération régionale dynamique

133. 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 Communauté économique des Etats d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) et l'ADEA ont été particulièrement actives pour faire avancer l'agenda du DCTP.

134. 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'Education, 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 de l'*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 BAD, l'OIT et l'UNEVOC.

135. 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 and Muhammad, 2011). Le projet a impliqué la révision, la mise à jour et la localisation 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. A 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 CEDAO. La Commission de la CEDAO 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.

136. 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.

137. Depuis 2008, la SADC et l'UNESCO collaborent à exploiter 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.

138. L'un des facteurs clés qui gênent la coopération régionale en matière d'EFTP est la différence de langues et de systèmes éducatifs liée au passé colonial des pays membres des communautés économiques régionales. Dans le cas de la SADC, les divers contextes socio-économiques 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, entrepreneurs 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.

139. 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 dans un cadre régional de coopération et d'harmonisation en matière de formulation des politiques, de prestation des formations et d'apprentissage politique au regard des systèmes et des mécanismes réussissant à relier le DCTP au développement socio-économique durable.

140. 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 le système dual de la 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 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 Etats 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 au 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 la prestation 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 ;
- La prestation 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 formations 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 tenue à Abidjan le 19 – 21 septembre 2011

## **5. CHAPITRE 3**

# **LES DEFIS CLES, LES QUESTIONS EN SUSPENS ET LES CHOIX POLITIQUES**

141. 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 socio-économique 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 des prestations, plus solides et efficaces, de compétences techniques et professionnelles en Afrique.

### **5.1. Promouvoir l'employabilité, l'emploi et la croissance économique**

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

142. De nombreuses politiques nationales de DCTP incluent de 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.

143. 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 de savoir et d'apprentissage endogènes qui reflètent les pratiques et les valeurs culturelles locales, les préférences technologiques, les défis de la mondialisation et les priorités nationales de développement.

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

144. L'objectif primordial du DCTP est l'acquisition de compétences productives 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. On a avancé que d'autres



facteurs pourraient 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'Etat 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.

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

145. Tout comme l'investissement dans les compétences peut ne pas suffire pour 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 des rues, 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 qui peuvent avoir 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.

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

146. 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 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 aux 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 (PIA) 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, accroître l'accès aux financements, améliorer la gouvernance des entreprises, renforcer le développement du capital humain et les compétences et 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 (BAD, 2011)*

### **5.1.5. Apprendre les notions du commerce éveille l'esprit d'entrepreneuriat chez les apprenants**

147. 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 légères » 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 microfinancement.

## **5.2. Moderniser le secteur informel du DCTP**

148. 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 en formation spécifiques de ces catégories d'apprenants en terme de flexibilité de l'offre de formation, de méthodologie d'apprentissage, de conditions d'admission et de langue d'instruction.

149. 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.

150. 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 de politiques de DCTP, les concepteurs de curricula et les prestataires de formation aient une bonne compréhension des demandes changeantes 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 générer 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 l'évolution constante et les activités du secteur informel sont nécessaires pour appuyer la revitalisation du secteur.

### **5.3. Renforcer l'offre de compétences pour le secteur agricole**

151. 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.

### **5.4. Adapter l'apprentissage tout au long de la vie aux pratiques du développement durable**

152. 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 qualification 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.

### **5.5. Le DCTP de haut niveau.**

153. 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 sont pas capables de 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 aborder le développement à la fois des compétences de base et des compétences de niveau plus élevé.

### **5.6. La recherche en DCTP**

154. Il y a un manque 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 académiques. En effet, l'espace de l'EFTP dans le système national d'éducation et de formation couvre tous les niveaux de l'éducation de base (élémentaire, secondaire et post-secondaire) et le secteur de formation professionnelle. Aligner l'EFTP avec le secteur éducatif plus large nécessitera par conséquent des recherches et des analyses approfondies sur les facteurs impliqués dans la construction d'une base nationale de ressources humaines compétentes.

## **5.7. Le financement du DCTP**

155. 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.

## 6. CONCLUSION

156. L'Afrique est confrontée à un énorme déficit d'infrastructures socio-économiques : 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 et pour faire fonctionner les systèmes productifs et industriels nationaux de service et de réparation. 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 socio-économique durable.

157. 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 savoir 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..

## 7. REFERENCES

- Adam, S. 2011. Skills development for secure livelihoods. GIZ. Document préparé pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Adams, A.V. 2008. Skills development in the informal sector of sub-Saharan Africa. Banque mondiale, Washington DC
- Adams, A.V. 2007. The role of youth skills development in the transition to work: A global review. Banque mondiale, Washington DC.
- ADEA. 2011. Déclaration des ministres. Conférence du Pôle de qualité inter-pays sur le développement des compétences techniques et professionnels, 19-21 septembre 2011. Abidjan.
- ADEA. 2008. L'enseignement post-primaire en Afrique : défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage. Edité par Wim Hoppers.
- Ait Soudane, J. 2005. Secteur informel et marché du travail au Maroc : Université de Montpellier.
- Allais, S. 2010. The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries : OIT, Genève. En cours d'impression.
- Allgoo, K. Ramdass, R. et Santokhee, U. 2011. Recognition and validation of prior learning: The example of Mauritius. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Assignon, E. et Roy, L. 2011. Analyse de l'expérience du collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB). Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Atchoarena, D. et Delluc, A.M. 2001. Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: Provision, patterns and policy issues : UNESCO-IIPE, Paris.
- Azoh, F-J. Carton, M. et Weyer, F. 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 pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- BAD. 2011. L'Afrique dans 50 ans : le chemin vers la croissance inclusive : Tunis.
- BAD. 2011. Accélérer la réponse de la BAD à la crise du chômage des jeunes en Afrique : Document de travail OSHD/EDRE, Tunis.
- Banque africaine de développement/Africa Development Indicators (ADI). 2008/2009. Youth and Employment in Africa: The Potential, the Problem, the Promise : Washington, DC.
- BAD/OCDE. 2010. Perspectives économiques en Afrique 2010.
- BAD/OCDE. 2008. Perspectives économiques en Afrique 2008.
- Baffour-Awuah, D et Thompson, S. 2011. A holistic approach to technical and vocational skills development (TVSD) policy and governance reform: The Case of Ghana. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Banque mondiale. 2008. Youth and employment in Africa: The potential, the problem, the promise : Washington, DC.
- Banque mondiale. 2006. Labor diagnostics for Sub-Saharan Africa: Assessing Indicators et Data Available : Washington, DC.
- Besson, I et Walch-Virgili, D. 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 : Réseau International FAR, Montpellier.
- Besson, I. 2011. 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. Prepared for the ADEA Triennale 2012. Réseau international FAR, Montpellier.
- Besson, I. 2011. Histoire, enjeux et défis de la formation agricole et rurale en Afrique francophone : Réseau internationale FAR, Montpellier.
- Beaujeu, R Kolie, M Sempere J-F, Uher, C. 2011. Transition démographique et emploi en Afrique Sub-Saharienne : AFD, Paris.

- 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 coopération.
- Brewer, L. 2004. Youth at risk: The role of skills development in facilitating the transition to work : OIT, Genève.
- Chakroun, B. 2010. National Qualifications Frameworks: from policy borrowing to policy Learning : European Journal of Education, Vol. 45 (2) pp 199-21.
- Commission sur la croissance et le développement. 2008. The Growth Report: Strategies for sustained growth and inclusive development : Banque mondiale, Washington DC.
- DfID. 2008. Jobs, labor markets and shared growth: The role of skills : UK Department for International Development, Londres.
- DfID. 2007. Technical and vocational skills development. UK Department for International Development. Londres.
- 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 pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- 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 pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Fares, JM Claudio, E et Orazem PF. 2006. How are youth fairing in the labor market? Evidence from around the world. Policy Research Working Series 4071 : Banque mondiale.
- Ferej, A., Ooko, Z., et Kitainge, K. 2011. National thematic study: Reform of TVET teacher education in Kenya: Overcoming the challenges of quality and relevance. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Fredriksen, B. et Tan J.P. 2008. An African exploration of the East Asian expérience : Banque mondiale, Washington, DC.
- Garcia, M et Fares, J. 2008. Youth in Africa's labour market : Banque mondiale, Washington, DC.
- GIZ 2011. Lessons learnt from selected national qualifications frameworks in Africa. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- GIZ et Ministère de l'Education d'Ethiopie. 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 : Centre de formation de l'OIT, Turin, Italie.
- Halleb, A. 2011. La gestion partenariale. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Heyns, R et Needham, S. 2004. An integrated National Framework for Education and Training in South Africa: Exploring the issues. Document présenté lors de la Conférence internationale africaine sur les qualifications organisée à Midrand, Afrique du Sud, 15-16 Sept. 2004.
- Higgs, P. et Keevy, J. 2009. Qualifications frameworks in Africa: a critical reflection : South African Journal of Higher Education, vol. 23 (4) pp 690-702.
- Hountondji, T. et Houndjemon, S. 2011. La contribution des centres d'éducation non-formelle dans le développement des compétences du secteur primaire : cas du Centre Songhai. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2006. Fiche d'information.
- Johanson, R.K. et Adams A.V. 2004. Skills development in sub-Saharan Africa : Banque mondiale, Washington, DC.
- Kahyarara, G. et Teal, F. 2006. To train or to educate ? Evidence from Tanzania : Global Poverty Research Group. Oxford, Royaume uni.
- Keevy, J. National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Keevy, J. et Samuels, 2008. A critical reflection on current qualifications frameworks and possible future directions in Africa. Document présenté lors de la biennale 2008 de l' ADEA, Mozambique. 5-9 mai 2008.

- Kok, W. 2004. Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and development : Commission européenne, Luxembourg.
- Law, S.S. 2008. Vocational technical education and economic development – the Singapore experience. Towards a better future. Education and training for economic development in Singapore since 1965 : Banque mondiale, Washington DC.
- Lee, C.J. 2008. Education in the Republic of Korea: approaches, achievements and current challenges. Tan, J-P et Fredriksen, B (eds.) An African exploration of the East Asian expérience : Banque mondiale, Washington DC.
- Lisk, F. 2011. The development and operation of labor market information systems (LMISs): Case study of the Gambia. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Lucas, RE. 1990. Why doesn't capital flow from rich to poor countries? American Economic Review Papers and Proceedings LXXX: 92-96.
- Maponga, R. Mavimbela L Murimba S. et Espinosa, L M .2011. The Joint SADC-UNESCO Regional Experience. UNESCO-SADC, Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- McKinsey Global Institute. 2010. Lions on the move: The progress and potential of African économies, Juin 2010.
- Ministère de l'Education 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.
- Monk, C., Sandefur, J. et Teal, F. 2008. Does doing an apprenticeship pay off? Evidence from Ghana : Département d'économie, Université d'Oxford, Royaume uni.
- Muhammad, A.D. 2011. Impact Evaluation Study of the UNESCO-Nigeria TVET Reform: A Case Etude de cas préparée pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Musobo, I et Gaga, J. 2011. Restructuring TVET as part of education reforms in Rwanda: A case on public-private partnership in TVET. Document de travail pour 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 pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- OCDE. 2004. Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning. Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. 2009. Recognizing non formal and informal learning: country practices : OCDE, Paris.
- OIT. 2011. A review of the impact of NQFs internationally : OIT, Genève.
- OIT. 2007. Apprenticeship in the informal economy in Africa : OIT, Genève.
- OIT. 2006. Global Employment Trends for Youth : OIT, Genève.
- Oketch, 2008. Technical and vocational education and training: Issues, concerns, and prospects. In Eds. Lauglo, J et Maclean, R: Vocalization of secondary school revisited : Springer, New York.
- Otero, M.S. et McCoshan, A. 2005. Study on access to education and training. Rapport final pour la Commission européenne : ECOTECH Research and consulting Limited.
- Palmer, R. 2007. What room for skills development in post-primary education? A look at selected countries. A background paper produced for the Paris meeting of the Working Group for International Cooperation for Skills Development. 13-15 novembre 2007.
- Richardson, A. 2011. Flexible Skills Development: building capacity to design and implement effective technical and vocational education and training through appropriate technology : Commonwealth of Learning.
- Roland, D. et Koontee, B. 2010. Best practice in sustaining the financing of training through continuous improvement of the levy-grant system : UNESCO-UNEVOC, Bonn.
- Savadogo, B. 2011. Etude sur l'apprentissage dans l'espace de l'union économique et monétaire ouest africain (UEMOA).
- Sévérino, J-M, and Ray, O. 2010 : *Le temps de l'Afrique*. Paris.



- Traore, M. 2011 Refonder la formation professionnelle à partir des besoins de compétences de l'économie locale et des secteurs productifs. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Thurow, L. 1994. New game, new rules, new stratégies : RSA Journal vol. CXLII No. 545 : 55-56.
- UNESCO. 2010. Rapport mondial de suivi sur l'EPT : atteindre les marginalisés : UNESCO, Paris.
- 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 pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- UNESCO/BREDA/Pole de Dakar et 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.
- Union africaine (UA). 2011. Décisions, déclarations et résolutions de la 17<sup>ème</sup> session ordinaire de l'UA. Malabo, Guinée équatoriale, 30 juin -1 juillet 2011. Malabo.
- Union africaine (UA). 2007. Stratégie pour revitaliser l'EFTP en Afrique : Ethiopie.
- Wachira, N., Root, D., Bowen, P.A. et Olima, W. 2008. An investigation into informal craft skilling in the Kenyan and South African construction sectors. Paper presented at the 5<sup>th</sup> Postgraduate Conference on construction industry development. Bloemfontein, Afrique du Sud.
- Walther, R. et Filipiak, E. (2007). Vocational training in the informal sector : Paris, AFD.
- Yamba Yamba, E. 2011. La professionnalisation de l'enseignement agricole en République démocratique du Congo. Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA.
- Yao Gnabeli, R. Kamate, A. Bih, E. N'dri, P. et N'dri, B. (2011). Etude thématique transnationale sur les dispositifs et modes d'insertion professionnelle (Afrique de l'Ouest). Document de travail pour la triennale 2012 de l'ADEA