



RÉSEAU D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE SUR LES POLITIQUES
D'ÉDUCATION ET DE FORMATION (NORRAG)

LA LETTRE DU NORRAG

NUMÉRO 46

Septembre 2011

NUMÉRO SPÉCIAL

**Vers un nouveau monde global du
développement des compétences ?
Au tour de l'ETFP de se faire une place.**

[En libre accès sur www.norrage.org]

**Éditeur
Kenneth King**

Adresse de l'éditeur

Kenneth King, Saltoun Hall, Pencaitland, East Lothian, EH34 5DS, Scotland, UK
Telephone : +44 1875 340 418
Kenneth.King@ed.ac.uk ou P.King@ed.ac.uk

Adresse de la coordination

Michel Carton, Institut de Hautes Etudes Internationales et du Développement (IHEID),
Case postale 136, Rue Rothschild 20, 1211 Genève 21, Suisse.
téléphone : (41) 22 908 45 07/57 ; fax : (41) 22 908 62 62
Michel.Carton@graduateinstitute.ch

Qu'est-ce que le NORRAG ?

Le NORRAG (Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training) est un réseau qui vise à promouvoir une analyse critique des politiques de coopération internationale en matière d'éducation et de formation. Il vise également à améliorer l'échange entre ses membres, qui sont basés à l'université, dans des centres de recherche, des agences de développement et des ONG.

Les quatre objectifs du NORRAG peuvent se résumer ainsi:

1. La collecte d'information, la synthèse des recherches, et l'analyse critique dans le domaine des politiques internationales d'éducation et de formation;
2. La diffusion d'information et d'analyses critiques sur les politiques internationales d'éducation et de formation;
3. Le plaidoyer pour une analyse critique des politiques et stratégies internationales en matière d'éducation et de formation;
4. La coopération avec d'autres réseaux pour échanger information et expérience, co-organiser des activités et renforcer le plaidoyer.

Les principaux instruments de travail du NORRAG sont ses publications (la Lettre du NORRAG et les "Policy Briefs"), son site Internet, et l'organisation de (ou la participation à) des réunions ou conférences.

Qu'est-ce que la Lettre du NORRAG ?

La Lettre du NORRAG (NORRAG NEWS) est une lettre d'information électronique qui paraît deux fois par an. Cette lettre comprend plusieurs articles, courts et critiques, qui traitent de ce qu'impliquent les résultats des recherches pour les politiques internationales en matière d'éducation et de formation, et/ou des effets qu'ont, sur les pratiques, les nouvelles politiques formulées par les agences multilatérales ou bailleurs de fonds.

La spécialité du NORRAG est d'identifier des fils conducteurs dans les discours actuels en matière de coopération éducative, et de les soumettre à une analyse critique dans les numéros thématiques spéciaux de la Lettre du NORRAG.

SOMMAIRE

Éditorial: Maintenant que la parole a été donnée à l'ETFP, quel sera le scénario? Par Kenneth King, Université d'Edimbourg & NORRAG	5
REPENSER L'ETFP ET LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES.....	8
L'ETFP pour un monde qui change: développements mondiaux, résonance locale, par Qian Tang, UNESCO, Paris	9
Les compétences pour le développement? Repenser le type de développement que l'ETFP devrait soutenir, par Simon McGrath, Université de Nottingham	11
Initiatives de renforcement des compétences : partenariats public-privé et initiatives privées en Inde, par Santosh Mehrotra, Institut de recherche appliquée sur le marché du travail, New Delhi	15
La place des capacités et de l'employabilité dans les approches d'ETFP pour l'enseignement secondaire, par David Levesque, DFID, Londres.....	18
Qu'est-ce que les compétences? Réflexions sur les politiques de l'Afrique du Sud dans le contexte des débats internationaux, par Stephanie Allais, Université du Witwatersrand, Johannesburg.....	20
Utiliser une perspective différente pour observer la formation technique, par Enrique Pieck, Universidad Iberoamericana - Ville de Mexico	22
Former les pauvres en des temps de chômage, par Claudio de Moura Castro, Positivo, Belo Horizonte, Brésil	25
L'ETFP POUR SORTIR DE LA PAUVRETÉ?.....	28
Les pays latinoaméricains promeuvent-ils la « professionnalisation légère » dans l'enseignement secondaire général (ESG)? par Claudia Jacinto, IIEP, Buenos Aires.....	29
Enseignement et formation professionnels pour les femmes et les jeunes en Palestine: réduction de la pauvreté et égalité de genre en territoires occupés, par Randa Hilal, OPTIMUM for Consultancy & Training, Ramallah, Territoires palestiniens occupés	31
ETFP, développement agricole et réduction de la pauvreté rurale, par Edward Heinemann, Fonds international de développement agricole (FIDA), Rome.....	33
LA FORMATION DANS LE SECTEUR INFORMEL.....	38
La formation pour l'emploi dans le secteur informel? par Fred Fluitman, anciennement à l'OIT, actuellement consultant, Turin.....	39
Apprentissages non-formels pour la jeunesse rurale – les questions à se poser, par Dorte Thorsen, Université de Reading	40
Promouvoir l'apprentissage informel – défis et accomplissements, par Christine Hofmann, OIT, Genève	43
PARTAGER LES RÉFORMES, LES INSTRUMENTS ET LES MODALITÉS.....	47
Mobilité et transparence: quelques mises en garde sur les cadres de qualifications, par Michael Young, Institute of Education, Université de Londres.....	48
Education, emploi et économie: comment fonctionne cette relation en Afrique du Sud? par Peliwe Lolwana, Université du Witwatersrand, Johannesburg	52
Apprendre du « Processus de Turin » de la Fondation européenne pour la formation, par Søren Nielsen, Fondation européenne pour la formation (<i>European Training Foundation</i> , ETF), Turin.....	54

RECHERCHES SUR LES ANCIENNES ET LES NOUVELLES QUESTIONS.....	58
Recherche en développement des compétences techniques et professionnelles : fin ou renaissance de la recherche en éducation en Afrique de l'Ouest? par Michel Carton, NORRAG, Institut de hautes études internationales et du développement, Genève.....	59
Huit propositions modestes pour une focalisation renforcée sur l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) dans l'agenda de l'Education pour Tous (EPT), par Kenneth King, Université d'Edimbourg et NORRAG	67

Éditorial: Maintenant que la parole a été donnée à l'ETFP, quel sera le scénario?

Par Kenneth King, Université d'Edimbourg & NORRAG

E-mail : Kenneth.King@ed.ac.uk

Au cours des 12 prochains mois, deux nouveaux rapports mondiaux seront disponibles, portant cette fois sur l'ETFP et le renforcement des compétences (voir LN43: Un monde de rapports). Le Rapport mondial de suivi (RMS) sur l'Education pour Tous (EPT) de 2012 a annoncé qu'il se concentrerait sur le renforcement des compétences en vue d'élargir les opportunités des groupes marginalisés. Le Rapport mondial sur l'ETFP, qui sera discuté lors du troisième Congrès international sur l'ETFP à Shanghai les 14-16 mai 2012, reviendra sans doute sur le Congrès sur l'ETFP de 1999 à Séoul et réfléchira sur ce qui est resté crucial depuis lors ainsi que sur les nouveaux contextes et défis dans lesquels l'ETFP devrait jouer un rôle (voir Tang dans ce numéro). Le fait que le troisième Congrès se tient dans un pays qui est devenu « l'usine du monde » n'est pas sans importance. De même, le plan du RMS sur l'EPT de 2012 souligne l'importance des donateurs émergents comme la Chine et l'Inde, et mentionne que « [le rapport] examinera les contributions faites actuellement par les pays donateurs, y compris ceux qui ont eux-mêmes connu une croissance économique considérable au cours des dernières années en partie grâce à l'attention qu'ils ont prêtée à la formation/au renforcement des compétences »¹.

La dernière fois que nous avons consacré un numéro spécial de la LN au renforcement des compétences était au printemps 2007 avec la LN38. Seuls 7 des 37 auteurs ayant contribué à la LN38 ont contribué au présent numéro, auxquels se sont ajoutés une quarantaine d'autres, faisant de la LN46 l'un des numéros spéciaux les plus importants à avoir été élaborés. Cela est dû en grande partie au fait que la plupart des intervenants de la section sur les compétences de la Conférence de l'UKFIET à Oxford en septembre 2011 participent également à la LN46. Néanmoins, les représentants d'agences donatrices et/ou gouvernementale sont aussi nombreux parmi les auteurs de ce numéro (18) que les universitaires et les chercheurs. Les autres auteurs sont issus d'agences de consultance et d'ONG.

En raison de cette diversité, ce numéro spécial ne reflète pas une perspective unique. Mais, au-delà des quatre sections thématiques principales de ce numéro, un certain nombre de thèmes génératifs peuvent être identifiés chez plusieurs auteurs.

S'éloigner de la perspective prédominante des agences d'aide sur l'ETFP

Par le passé, les numéros spéciaux de la Lettre du NORRAG (LN) se sont parfois concentrés sur les rapports majeurs, comme le document d'orientation sur l'ETFP de la Banque Mondiale de 1991, ou la Déclaration mondiale sur l'EPT de 1990. Il va sans dire qu'un numéro spécial de la LN (48) prévu pour mai/juin 2012 examinera les deux rapports majeurs sur les compétences, associés au troisième Congrès et au RMS de 2012. Ce numéro réunit des contributions d'agences bilatérales et multilatérales sur

¹ Traduction non officielle de: "It will look at the contributions being made by new donor countries, including those that have experienced significant economic growth themselves in recent years partly thanks to the attention they have paid to skills training".

plusieurs dimensions différentes du renforcement des compétences, et il apparaît clairement à la lecture de plusieurs autres contributions que les agences d'aide jouent un rôle crucial dans le soutien à la réforme de l'ETFP ; toutefois, la variété-même des possibilités de réforme de l'ETFP implique que les agences d'un même pays pourraient ne pas toutes partager la même vision. Autrement dit, les agendas de Paris et d'Accra pour l'harmonisation de l'aide sont peut-être plus faciles à réaliser pour ce qui est de l'éducation de base que du renforcement des compétences.

Au-delà d'un ETFP justifié par le marché du travail

Plusieurs des articles de ce numéro analysent l'ETFP dans une perspective beaucoup plus large que celle du marché du travail. En plus de la préoccupation continue pour les opportunités d'emploi, l'ETFP est reconnu pour sa pertinence dans de nombreuses autres dimensions du développement humain, y compris la créativité et la conception, l'art et l'artisanat. Le renforcement des compétences n'est certainement pas lié uniquement à des compétences techniques ou spécifiques à un emploi, mais aussi à toute une gamme de compétences génériques et de compétences humaines (*soft skills*) qui sont considérées comme cruciales tant pour le travail que pour les loisirs. Autrement dit, l'ETFP est souvent lié à la socialisation et à l'autonomisation, et pas uniquement à la préparation à l'emploi.

Au-delà d'un ETFP orienté sur la demande?

Bien que les analystes de l'ETFP aient pleinement conscience de l'adage « pas de demande, pas de formation », ils continuent à tenir compte des difficultés posées par les contextes et les environnements économiques où il y a peu ou pas de demande venant du marché de l'emploi. Mais il est également indispensable de remettre en question la notion de renforcement des compétences orienté sur la demande. Les modèles de **demande** des employeurs comportent de nombreuses distorsions dans, dans la mesure où ceux-ci recherchent par exemple une simplification et une informalisation des compétences ou des compétences fragmentées plutôt qu'une expertise holistique. En fait, on pourrait arguer pour bon nombre de pays que c'est précisément parce que les employeurs **demandent** du travail informel et une formation minimale « sur le tas » qu'il est si difficile pour les candidats formés de façon plus complète de trouver un emploi. Ainsi, le mantra de la formation orientée sur la demande doit lui-même être analysé dans les différents types d'environnements favorables et défavorables.

La tentation de fixer des objectifs

Malgré cela, les politiciens continuent à trouver les objectifs de compétences extrêmement séduisants. Un objectif de 2 millions d'artisans d'ici l'an prochain, ou de 5 millions d'ici 2015 donne l'impression d'une politique sérieuse. Dans le genre, aucun pays ne peut être plus ambitieux que l'Inde, qui prévoit de créer 500 millions de travailleurs qualifiés d'ici le 75^e anniversaire de son indépendance en 2022. Toutefois, ces politiques d'objectifs manquent souvent de préciser quels sont les individus qu'elles ciblent ! Parle-t-on de personnes qui travaillent déjà, qui sont déjà partiellement qualifiées, ou qui sont nouvellement qualifiées ?

Remettre en question les « pratiques exemplaires »

Les lecteurs se souviendront du numéro spécial sur les « pratiques exemplaires » (LN39). Dans l'ETFP aussi, une grande partie de ce qui passe pour des pratiques exemplaires doit encore être soigneusement remis en question. Ici, il est plus important d'apprendre des politiques que de copier des politiques. Certaines de ces « pratiques exemplaires » sont devenues extrêmement populaires, par exemple les cadres nationaux de qualifications professionnelles, la formation basée sur les compétences ou la formation orientée sur la demande, mentionnée précédemment, mais elles ne s'appuient pas encore sur un socle de preuves solide.

Recherches sur l'ETFP

De nombreuses recherches seront mandatées dans le cadre de l'élaboration des deux rapports mondiaux sur l'ETFP prévus pour début 2012. Il est certain qu'il ne s'agira pas uniquement des vieilles histoires maintes fois rebattues de la recherche sur l'ETFP, mais aussi de quelques-uns des résultats de l'analyse actuelle sur l'ETFP. Ces « nouveaux fruits » pourraient inclure l'analyse des partenariats public-privé dans l'ETFP, la diversité extraordinaire de l'enseignement secondaire professionnel, sur le plan mondial, et l'analyse de pays où l'ETFP scolaire ou basé sur des institutions est très prestigieux comme la Scandinavie. Espérons, par ailleurs, qu'il y aura des indications détaillées sur ce que les « nouveaux » donateurs font pour soutenir l'ETFP. La LN46 n'aborde pas du tout ces thèmes, si ce n'est au passage.

La particularité des cultures et des traditions d'ETFP

Un autre message que nous cherchons à faire passer dans ce numéro spécial de la Lettre du NORRAG est que les cultures et traditions d'ETFP sont radicalement différentes suivant les pays, voire les régions. Ainsi, la plupart des pays latino-américains ont leur propre « système dual » d'enseignement technique basé sur l'école et de formation extrascolaire basée sur des institutions. L'apprentissage informel ne diffère guère entre l'Afrique de l'Ouest francophone et anglophone, mais les deux sont moins avancés que les « systèmes » de l'Afrique de l'Est et australe. La formation « sur le tas » visant à rendre le travail informel qualifié est très répandue dans toute l'Asie du Sud. Les observateurs de l'ETFP en Afrique du Sud font tous remarquer que la compréhension du renforcement des compétences dans leur pays est confrontée à des défis exceptionnels. Et ainsi de suite.

Certes, la diversité de ces cultures et traditions d'ETFP constitue un défi considérable pour ceux qui conçoivent les rapports mondiaux. Mais je suis convaincu que, dans le monde entier, la communauté de l'ETFP a hâte de se consacrer à l'élaboration de ces deux rapports majeurs en 2012.

REPENSER L'ETFP ET LE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES

L'ETFP pour un monde qui change: développements mondiaux, résonance locale, par Qian Tang, UNESCO, Paris

E-mail : q.tang@unesco.org

Mots-clés : apprendre de Séoul ; nouveaux défis pour Shanghai 2012 ; lieux multiples de l'ETFP ; Rapport mondial sur l'ETFP

Résumé : Le chômage des jeunes, l'exclusion sociale et la pauvreté ont contribué à inscrire l'ETFP sur la liste de priorités des gouvernements du monde entier. Cette nouvelle importance accordée à l'ETFP doit s'accompagner des ressources et des politiques nécessaires pour garantir que l'ETFP porte ses fruits, au bénéfice de tous.

Après avoir été négligés pendant une période, l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) figure de nouveau parmi les priorités des gouvernements du monde entier. Le chômage des jeunes, l'exclusion sociale et la pauvreté ont conduit de nombreux décideurs politiques à recentrer leur attention sur le développement d'opportunités de renforcement des compétences qui répondent à des demandes sociales et économiques en pleine évolution. Loin d'être le maillon faible des systèmes éducatifs, l'ETFP apparaît comme la pierre angulaire de la transformation de l'enseignement et de la formation. En effet, le renforcement des compétences à travers l'ETFP est maintenant l'une des priorités citées le plus souvent par les ministres de l'Éducation aussi bien dans les pays en développement que dans les pays développés. Au cours des dernières années, l'UNESCO dans son ensemble, de même que de nombreux pays, ont adopté des stratégies pour l'ETFP.

Malheureusement, les jeunes gens et les adultes sont encore trop nombreux à ne pas avoir accès à des opportunités d'apprentissage, à ne pas trouver de travail décent ou à occuper un emploi où leurs compétences sont sous-exploitées. De nombreux individus vivent dans la pauvreté et sont confrontés à d'énormes défis dans l'accès aux compétences nécessaires pour mener une vie saine et productive. Il est clair que l'ETFP doit changer pour répondre à ces besoins. Les questions clés discutées lors du deuxième Congrès international sur l'ETFP qui s'est tenu en 1999 à Séoul – comme l'évolution des demandes du marché du travail, l'ETFP tout au long de la vie, l'innovation, l'accès, l'équité et la gouvernance – sont encore valables aujourd'hui. Cependant, nous devons également aborder les questions identifiées récemment qui étaient à peine débattues à l'époque, comme le changement climatique, la sécurité alimentaire, les crises économiques et la diversité culturelle. Les événements survenus récemment dans de nombreux pays arabes ont révélé la soif des jeunes pour la justice sociale et l'égalité des chances dans l'éducation, la formation et le travail.

Maximiser la contribution de l'ETFP au développement social et économique nécessite de développer une conception plus variée de l'ETFP, englobant une multiplicité d'objectifs, de fournisseurs, de contextes et d'apprenants. Cela implique de reconnaître que le système d'ETFP formel et public ne constitue qu'une partie du tableau, et d'accorder une attention politique aux différents lieux où survient le renforcement des compétences – en rendant visible, en appréciant et en soutenant

l'apprentissage de l'ETFP où qu'il se produise, y compris au sein des communautés locales et sur les lieux de travail. En même temps, nous devons nous rappeler que, de manière générale, l'ETFP lui-même ne crée pas d'emplois ; il est par conséquent important que les décideurs politiques mettent également en place les politiques et les conditions nécessaires pour stimuler le développement économique.

De façon similaire, nous devons établir de nouveaux types de partenariats, de réseaux et d'alliances entre les différents acteurs à l'intérieur et entre les pays, y compris une coopération non seulement Nord-Sud, mais aussi Sud-Sud et Nord-Sud-Sud. Le renforcement du dialogue sur le plan régional et international augmentera les opportunités d'apprendre les uns des autres et d'échanger des expériences.

Ces relations devraient favoriser des arrangements innovateurs en matière de ressources pour garantir l'efficacité, l'équité et la durabilité de l'ETFP. Des modèles de financement mixtes basés sur les contributions des secteurs public et privé ainsi que des acteurs locaux et de la société civile augmentent la base de financement. En outre, lorsque les employeurs bénéficient de la disponibilité de personnel qualifié, ils peuvent aussi partager leur expertise et offrir un accès aux technologies, à l'encadrement et aux opportunités de recrutement correspondants. Les partenaires multilatéraux et bilatéraux, de même que les organisations non-gouvernementales, peuvent compléter ces efforts au niveau national.

Dans le but de poursuivre les progrès dans ces domaines, l'UNESCO, sur la demande de bon nombre de ses Etats membres, a développé une stratégie d'ETFP pour 2010-2015, qui définit trois domaines d'action : l'offre de conseils en politiques, la clarification conceptuelle et l'amélioration du contrôle, et le rôle de bureau central pour informer le débat mondial sur l'ETFP. De concert avec l'Organisation internationale du travail, la Banque Mondiale, l'Organisation de coopération et le développement économiques et la Fondation européenne pour la formation, nous avons également mis en place en 2009 un groupe de travail inter-agences sur l'Enseignement technique et la formation professionnelle². Le groupe, qui a maintenant été rejoint par des banques de développement régionales, est en train de concevoir des indicateurs pour l'ETFP et de soutenir l'amélioration du contrôle et des capacités d'évaluation sur le plan national.

Ces sujets, et bien d'autres encore, seront au centre des discussions lors du troisième Congrès international sur l'ETFP, que l'UNESCO organise les 14-16 mai 2012 à Shanghai. Le Congrès constituera une opportunité précieuse pour faire progresser le débat mondial sur le rôle de l'ETFP dans le développement social et économique. Ce sera également l'occasion d'examiner ensemble les résultats du prochain Rapport Mondial sur l'ETFP, qui sera axé sur la transformation et l'expansion des opportunités d'apprentissage. Par ailleurs, le Rapport mondial de suivi sur l'Education pour Tous de 2012 aura pour thème principal le renforcement des compétences pour les jeunes gens marginalisés.

L'ETFP est sans aucun doute l'un des meilleurs investissements qu'un pays puisse faire, particulièrement lorsque celui-ci est accessible de façon égalitaire aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes. Nous devons maintenant faire en sorte

² Inter-agency Group on Technical and Vocational Education and Training (IAG-TVET)

que la nouvelle importance donnée à l'ETFP pour le développement soit mise en relation avec des ressources et des politiques, afin que l'ETFP porte ses fruits, au bénéfice de tous.

Références

UNESCO (2009) UNESCO Strategy for TVET. Paris, UNESCO
unesdoc.unesco.org/images/0018/001833/183317e.pdf

World Education Forum (2000). Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments.
unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf

0-0-0-0

Les compétences pour le développement? Repenser le type de développement que l'ETFP devrait soutenir, par Simon McGrath, Université de Nottingham

E-mail: Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk

Mots-clés : ETFP, théorie du développement, développement humain.

Résumé : L'ETFP est basé sur une notion du développement dépassée et l'intérêt actuel pour sa réforme doit prendre en considération la façon dont il pourrait être enrichi par la prise en compte de nouveaux paradigmes de développement qui soient plus centrés sur l'être humain.

2012 pourrait être surnommée l'« Année internationale de l'ETFP ». L'UNESCO va publier 2 rapports majeurs sur l'ETFP – le dernier Rapport mondial de suivi et un rapport sur l'état de l'ETFP –, le second constituant également la principale contribution au troisième Congrès international sur l'ETFP qui se tiendra à Shanghai en mai. Des stratégies d'ETFP multilatérales, régionales et nationales sont également élaborées par un large éventail d'autres organisations.

Pour ceux d'entre nous, notamment de nombreux membres du NORRAG, qui ont critiqué l'absence des compétences sur l'agenda de l'Education pour Tous au cours des vingt dernières années, ce regain d'intérêt pour l'ETFP pourrait être salué. Toutefois, il est crucial que ces opportunités majeures de revisiter l'ETFP conduisent à un dialogue sérieux sur le rôle que peut jouer l'ETFP dans le développement. Il faudra ainsi examiner en détails quel modèle de développement l'ETFP devrait contribuer à atteindre.

Actuellement, l'ETFP est ancré dans le paradigme du développement économique. Même dans les cas où il intègre davantage les questions de pauvreté et d'équité, il tend à le faire dans une perspective de modernisation – notamment à travers des

efforts de formalisation de l'économie informelle – qui n'aurait pas détonné dans les années 1960. Selon Anderson (2009), l'ETFP est fondé sur deux hypothèses fortes :

- La formation mène à la productivité, qui mène à la croissance (la formation pour la croissance)
- Les compétences mènent à l'employabilité, qui mène à des emplois (les compétences pour le travail)

Par ailleurs, lorsque l'on parle de réforme de l'ETFP, il existe une « boîte à outils » internationale (comprenant des cadres nationaux de qualifications, des régimes d'assurance de la qualité, de l'autonomie institutionnelle, des structures de gouvernance nationale) qui s'appuie fortement sur des hypothèses néolibérales et adopte une nouvelle approche de gestion publique de la réforme de l'ETFP public.

Je ne veux pas dire que la justification économique de l'ETFP n'est pas importante, mais nos visions globales du développement ont évolué et se sont élargies, et il est fondamental de se demander si l'ETFP peut dépasser le rôle auquel il est confiné dans cette approche étroite du développement économique (*economic development approach*).

2010 a marqué le vingtième anniversaire à la fois de la Conférence de Jomtien et de l'initiation de la série de Rapports sur le développement humain. Les vingt dernières années ont vu l'essor d'un éventail d'approches du développement qui cherchent à placer l'humain au centre de la réflexion. L'espace disponible ici ne permet pas d'explorer la complexité de ces approches ; je vais donc simplement donner un aperçu très bref de quatre d'entre elles et m'interroger sur ce qu'elles pourraient impliquer pour l'ETFP :

- droits de l'homme
- développement humain et capacités
- sécurité humaine
- épanouissement humain.

L'approche du développement basée sur les droits de l'homme (*human rights based approach*), développée avant tout par des avocats et des activistes, se focalise sur les notions idéalisées et universelles de ce à quoi les individus devraient avoir accès. Dans le domaine de l'éducation, Tomasevski y a apporté une contribution précieuse en développant les « 4A » :

- disponibilité de l'offre au niveau systémique (*availability of provision at the systemic level*),
- accès dans la pratique (*access in practice*),
- acceptabilité en termes de qualité, de processus et de contenu (*acceptability in terms of quality, process and content*) et
- adaptabilité aux besoins des individus et des groupes (*adaptability to the needs of individuals and groups*) (Tomasevski 2001).

Chacune de ces considérations peut s'appliquer spécifiquement à l'ETFP. Premièrement, nous pouvons examiner si des cadres de politiques sont en place pour garantir à tous ou au plus grand nombre un accès à l'ETFP et si des tentatives sont faites pour se concentrer en particulier sur certains « groupes cibles ». Deuxièmement, nous pouvons nous demander si suffisamment de lieux et de modes d'apprentissage

d'ETFP sont disponibles dans la pratique – c'est-à-dire accessibles physiquement ou financièrement – à ceux qui veulent y accéder (cela inclut les lieux de travail dans les secteurs formel et informel). Troisièmement, nous pouvons considérer les façons dont l'accessibilité et la qualité de l'ETFP pourraient être améliorées. Quatrièmement, nous pouvons nous interroger sur comment mettre fin à des pratiques génératrices d'exclusion au sein des institutions d'ETFP et sur les lieux de travail. Une telle exclusion trouve son origine dans les messages explicites et implicites portant sur qui est le bienvenu dans l'institution et quels savoirs sont importants, et peut être fortement institutionnalisée dans le programme, les horaires ou les infrastructures fournis. Nous savons également que le lieu de travail peut impliquer des problèmes similaires et que l'accès à un apprentissage traditionnel, par exemple, est fortement influencé par des questions d'ethnicité, de genre et de caste.

L'approche en termes de développement humain et de capacités (*human development and capabilities approach*) s'appuie sur le principe selon lequel les individus devraient avoir la liberté de choisir leur propre parcours de développement. Cette approche a été largement appliquée à l'éducation et à la scolarisation. Il apparaît néanmoins que, en voulant d'abord répondre aux besoins et aux aspirations de développement plus larges des individus et des communautés, elle offre une perspective très différente des formulations « top-down » inhérentes à la fois à l'approche économiciste et à l'approche basée sur les droits de l'homme. Du point de vue de l'approche en termes de développement humain et de capacités, on pourrait s'attendre à ce que l'ETFP réponde à une gamme plus large de compétences qui reflètent les préoccupations de développement personnel, familial et communautaire, de même que celles plus étroites du marché du travail. Par ailleurs, cette approche suggère d'adopter une perspective méthodologique très différente pour comprendre les priorités de l'ETFP. L'approche du développement économique en particulier s'intéresse aux données macro sur les taux de rendement ou sur l'évaluation au niveau meso de l'efficacité institutionnelle, alors que l'approche en termes de développement humain et de capacités nous pousse à observer de l'intérieur et à entendre les voix de ceux qui pourraient être impliqués dans l'ETFP au niveau micro.

La sécurité humaine a aussi été promue conceptuellement à travers les Rapports sur le développement humain. Elle s'inspire à la fois de l'approche basée sur les droits de l'homme et de l'approche en termes de développement humain et de capacités tout en soulignant les défis causés par l'insécurité et en cherchant à mettre l'accent sur la façon dont ceux-ci peuvent être résolus à travers un dialogue et des actions ciblées. En termes d'ETFP, elle pourrait conduire à une focalisation sur le rôle que l'ETFP peut jouer dans la promotion de la paix et du dialogue, mais aussi de la durabilité environnementale.

La théorie de l'épanouissement humain telle que récemment appliquée au développement (il s'agit d'un concept clé de la philosophie classique grecque) s'inspire également fortement de ces autres tentatives de développement humanisé. Elle souligne le besoin de considérer les relations sociales, culturelles et environnementales. Cette approche particulière est fondée sur une compréhension chrétienne de la nature humaine

dans laquelle tous les êtres humains sont intrinsèquement créatifs et productifs ; ont le potentiel de contribuer à notre bien commun ; sont relationnels, façonnés et épanouis à travers une toile complexe de

relations ; sont moraux et dotés d'une responsabilité indéracinable les uns pour les autres ; et ont la vocation de cultiver le monde naturel de façon consciencieuse et durable.³

Cette version elle aussi complète la richesse de la réflexion sur ce qui pourrait être inclus dans une vision plus large de l'ETFP. Elle pourrait encourager une focalisation, par exemple, sur la dimension morale de l'apprentissage de l'ETFP, laquelle ne doit pas nécessairement être chrétienne. En effet, cette approche est en phase avec le sens large de la valeur des compétences fondée sur la morale, qui peut se retrouver dans le travail des philosophes de l'ETFP comme Winch (2002).

Prises ensemble, ces approches nous suggèrent de ne pas considérer l'ETFP uniquement comme une contribution immédiate à l'employabilité des jeunes ou à l'augmentation de la productivité des adultes en activité. Nous devrions plutôt le voir comme contribuant à enrichir notre compréhension de ce que nous entendons par développement. Cela exige, en partie, de reconstruire radicalement ce que « nous » sommes – c'est-à-dire de s'éloigner des experts et des décideurs politiques pour aller à la rencontre des apprenants et des communautés qui devraient être reflétées dans la recherche ainsi que dans la pratique. Alors que, en restant dans la tradition des capacités, il est important de laisser émerger à travers des processus de dialogue raisonné des définitions locales de ce que l'ETFP devrait englober, il peut être conjecturé que celles-ci pourraient dépasser un economicisme étroit pour prendre en considération la valeur plus large de l'ETFP contribuant au bien-être et à l'épanouissement.

Bien entendu, étant donné la faiblesse du statut de l'ETFP et le peu d'investissement dont il bénéficie sur le plan international, tout cela peut sembler romantique et trop ambitieux. Cependant, ces approches doivent être testées et il n'est pas acceptable, sans débat, que notre notion du rôle de l'ETFP dans le développement soit en tel décalage avec les réflexions plus larges sur le développement. 2012 offre une chance de décider de ce que devrait être l'ETFP et de qui devrait avoir son mot à dire pour déterminer cela.

Références

Anderson, D. (2009) Productivism and ecologism: changing discourses in TVET in Fien, J., Maclean, R. and Park, M.-G. (eds.) *Work, Learning and Sustainable Development*. Springer, Dordrecht.

Theos (2010) *Wholly Living*. Theos, London.

Winch, C. (2002) Work, well-being and vocational education: the ethical significance of work and preparation for work. *Journal of Applied Philosophy* 19, 3, 261-272.

0-0-0-0

³ Traduction non-officielle de: "in which all humans are intrinsically creative and productive; all have the potential to contribute to our common good; all are relational, formed and fulfilled by a complex web of relationships; all are moral, with an ineradicable responsibility for one another; and that all have a vocation to cultivate the natural world conscientiously and sustainably". (Theos 2010: 12)

Initiatives de renforcement des compétences : partenariats public-privé et initiatives privées en Inde, par Santosh Mehrotra, Institut de recherche appliquée sur le marché du travail, New Delhi

E-mail : santoshmeh@gmail.com

Mots-clés : amélioration des IFI par le biais de PPP; instituts de formation industrielle privés ; entreprises privées de renforcement des compétences ; Cadre national de qualifications pour l'enseignement professionnel

Résumé : Cet article se penche sur les efforts consentis par le gouvernement indien pour promouvoir les compétences à travers le secteur privé et des partenariats public-privé (PPP).

Depuis 2007, le Gouvernement de l'Inde mène de front quatre initiatives principales pour encourager l'amélioration des compétences en recourant à l'instrument des partenariats public-privé (PPP) d'une part, et en promouvant des initiatives du secteur privé visant à améliorer les compétences, d'autre part:

1. En 2007, le ministère du Travail a décidé d'introduire dans l'ensemble des 1896 Instituts de formation industrielle (IFI) gérés par le gouvernement un modèle de réforme basé sur des PPP.
2. En 2007, l'Inde comptait quelque 2000 centres de formation industrielle possédés et gérés par des entreprises privées, appelés aujourd'hui IFI privés ; en 2011, leur nombre est passé à 6498.
3. La Société nationale pour le renforcement des compétences (*National Skill Development Corporation*, NSDC) soutient depuis 2010 la création d'entreprises à but lucratif pour promouvoir l'amélioration des compétences.
4. Le ministère du Développement des ressources humaines (*Ministry of Human Resource Development*, MHRD) a proposé qu'un Cadre national de qualifications pour l'enseignement professionnel (*National Vocational Education Qualification Framework*, NVEQF) soit promu conjointement par la NSDC et le gouvernement ; celui-ci dépendra fortement de l'implication de l'industrie privée dans l'offre d'enseignement et de formation professionnels.

Cet article aborde brièvement chacun de ces quatre efforts de renforcement des compétences entrepris par le Gouvernement de l'Inde au cours des trois dernières années.

Les PPP dans les IFI gérés par le gouvernement

Les IFI possédés et gérés par le gouvernement (sous la juridiction du ministère du Travail du gouvernement central) sont l'instrument principal de formation professionnelle pour les jeunes ayant achevé leur 8^e ou 10^e année d'école. Les IFI offrent des cours sur 1 à 4 ans à travers tout le pays, bien qu'ils tendent à se concentrer dans les Etats plus industrialisés du Sud et de l'Ouest de l'Inde. Le 11^e

Plan quinquennal, qui contient pour la première fois un chapitre entier consacré au renforcement des compétences (chapitre 4, vol.1), prévoit deux façons principales de promouvoir la formation professionnelle par le biais du système des IFI. Premièrement, 500 des 1896 IFI (en 2007) ont été désignés comme Centres d'Excellence, au sein desquels seules une ou deux des 10-15 formations habituellement offertes ont été sélectionnées pour l'établissement de Centres d'Excellence basés sur des PPP. Parmi les 500 Centres d'Excellence devant être créés au sein des IFI, 100 sont soutenus par le Gouvernement indien et 400 par la Banque Mondiale. Deuxièmement, les 1396 IFI restants ne devraient pas mettre l'accent sur une filière particulière, mais devraient recevoir des fonds du gouvernement central pour améliorer les infrastructures pour le renforcement des compétences dans toutes les filières. Aussi bien pour les Centres d'Excellence que pour les IFI restants, le PPP a pris la forme de nouveaux Comités de gestion institutionnelle (*Institutional Management Committees, IMC*). Ces nouveaux comités, composés à la fois du directeur de l'IFI et de représentants d'industries du secteur privé, étaient destinés à participer à la gestion des IFI. L'expérience avec les IMC au cours des trois dernières années n'a pas vraiment été concluante, selon les résultats d'une étude nationale sur les IFI menée par l'Institut de recherche appliquée sur le marché du travail (*Institute of Applied Manpower Research, IAMR*) en 2010-11. « Le rôle des IMC dans la gestion des Centres d'Excellence n'apparaît pas comme très encourageant. La plupart des centres étudiés ont signalé que, en termes d'initiation de nouvelles filières, d'amélioration des nouvelles filières, de soutien aux stages et de soutien à la formation, le rôle des IMC était généralement soit 'bon', soit 'passable' (sur une échelle de 5 points, allant jusqu'à 'très bon' et 'excellent'). D'un autre côté, pour ce qui est de l'apport de soutien financier, son rôle était décrit comme 'médiocre'. Le plus grand problème auquel étaient confrontés presque tous les Centres d'Excellence était la pénurie d'enseignants »⁴.

Instituts de formation industrielle privés

En 2007, lorsque le Gouvernement de l'Inde a décidé de lancer une initiative de renforcement des compétences, le pays comptait un peu moins de 2000 IFI privés. Toutefois, dans le sillage de l'importance accordée par le gouvernement au renforcement des compétences dans son 11^e Plan quinquennal, le nombre d'IFI privés a rapidement augmenté pour atteindre près de 6498 en trois ans. Si l'expansion quantitative des prestataires de formation professionnelle a accru la disponibilité des infrastructures pour le développement des compétences dans le pays, la qualité de la formation dispensée par ces milliers de nouveaux prestataires pourrait être questionnée. Le nombre de filières offertes par les IFI privés, selon l'étude récente de l'IAMR citée précédemment, est généralement inférieur à cinq ; à l'inverse, les IFI gérées par le gouvernement proposent partout entre 10 et 15 formations dans leurs programmes. En outre, les IFI privés ne sont ni gérés professionnellement ni régulés par le gouvernement.

⁴ Traduction non-officielle de: "The role of IMC in the management of the CoEs did not appear to be very encouraging. Most of the CoEs surveyed during the study reported that in terms of starting new trades, up-gradation of new trades, placement support and training support, the role of IMCs was mostly either 'good' or 'fair' (on a 5-point scale, which went up to 'Excellent' and 'Very Good'). On the other hand, in providing financial support, its role was described as 'poor'. The greatest problem faced by almost all the CoEs was the shortage of teachers."

Les partenaires privés de la NSDC

Dans le cadre de l'Initiative pour le renforcement des compétences du gouvernement de l'Inde (qui a commencé en 2007 avec le 11^e Plan quinquennal), trois institutions ont été créées : le conseil consultatif du Premier ministre sur le renforcement des compétences, le comité national de coordination sur le renforcement des compétences (présidé par le vice-président de la commission de la planification), et la Société nationale pour le renforcement des compétences (NSDC) basée sur les PPP. La NSDC est financée à la fois par le secteur privé et par le gouvernement indien (51 % des parts détenues par le secteur privé, principalement la Confédération des industries indiennes, la Fédération des Chambres de commerce et d'industrie indiennes et l'Association des Chambres de commerce, et 49 % détenues par le ministère de Finances).

La NSDC est le bras opérationnel de la structure de gestion à trois niveaux de l'Initiative pour le renforcement des compétences du gouvernement indien. Depuis le deuxième trimestre de 2010, lorsqu'elle s'est dotée d'un Président-directeur général (PDG), la NSDC a rapidement soutenu la création d'entreprises qui fournissent des formations professionnelles à travers tout le pays, dans un but de rentabilité. Le modèle d'entreprise est le suivant : la NSDC finance le démarrage de l'entreprise à travers une combinaison de prêts et d'actions, les dettes devant être remboursées par l'entreprise/prestataire sur un certain nombre d'années en fournissant des formations professionnelles payantes aux jeunes. 26 entreprises ont commencé à offrir de telles formations, toutes contraintes par un accord avec la NSDC de garantir que 70 % de leurs apprentis obtiennent un poste dans l'industrie.

Le Cadre national de qualifications pour l'enseignement professionnel (NVEQF) et le secteur privé

Le ministère du Développement des ressources humaines (MHRD) s'attache depuis 2010 à étendre la portée de l'enseignement professionnel dans les écoles publiques et dans le système d'enseignement supérieur. Deux initiatives du MHRD dans ce domaine méritent particulièrement d'être mentionnées. D'une part, l'enseignement professionnel offert aux étudiants des écoles secondaires supérieures gérées par le gouvernement sera étendu grâce à une augmentation du financement pour la filière de l'enseignement professionnel, qui est disponible dans les écoles secondaires supérieures depuis 1986. D'autre part, le MHRD a créé début 2011 un groupe d'experts chargé de rédiger une proposition pour transformer radicalement l'enseignement professionnel dans le système d'enseignement secondaire et secondaire supérieur en Inde, qui sera intitulé NVEQF. Le NVEQF a déjà été approuvé, sur le principe, par les ministres de l'Education des Etats en juin 2011 et est actuellement mis en œuvre sous la forme de projet-pilote dans l'Etat de l'Haryana. Il implique l'extension de l'enseignement professionnel au niveau secondaire (9^e et 10^e degrés) en plus du niveau secondaire supérieur (11^e et 12^e degrés) dans les écoles publiques. Par ailleurs, il prévoit la création de normes nationales d'emploi (*National Occupation Standards*, NOS) par le secteur privé à travers des comités pour les compétences sectorielles (les *Sector Skill Councils*, qui seront créés par la NSDC), afin que tous les étudiants de la filière professionnelle de l'enseignement secondaire

et secondaire supérieur du pays, ainsi que des écoles polytechniques et des écoles d'ingénieur, soient formés sur la base d'un même programme, lequel sera fondé sur ces normes. Ces normes nationales d'emploi doivent être accompagnées d'un programme basé sur les compétences qui doit être développé par l'industrie du secteur privé en collaboration avec, au niveau central, le Comité central de l'enseignement secondaire (*Central Board of Secondary Education, CBSE*) et, au niveau des Etats, les Directions de l'enseignement technique (*State Directorates of Technical Education*). En outre, la certification des cours et programmes offerts dans les filières professionnelles des écoles, institutions polytechniques et écoles d'ingénieurs, sera faite conjointement par le gouvernement et le secteur privé, de sorte que les jeunes puissent être engagés facilement par l'industrie. Autrement dit, un processus d'expansion de la formation professionnelle est déjà en cours dans ce domaine, lequel montera en puissance au cours des années.

0-0-0-0

La place des capacités et de l'employabilité dans les approches d'ETFP pour l'enseignement secondaire, par David Levesque, DFID, Londres

E-mail : d-levesque@dfid.gov.uk⁵

Mots-clés : enseignement professionnel; efficacité; rentabilité de l'investissement

Résumé : L'enseignement professionnel ne peut pas toujours être mesuré directement en termes de croissance économique. Apprenons à valoriser toutes les compétences que l'enseignement professionnel peut permettre d'acquérir.

Les débats autour de l'efficacité et de l'efficience du développement professionnel et du renforcement des compétences dans les écoles ont une longue histoire. Les donateurs, en particulier la Banque Mondiale et l'Allemagne, ont beaucoup investi dans l'enseignement professionnel au sein des écoles dans les pays en développement. Cependant, depuis Forster (1965), une série d'études ont conclu que ces investissements n'ont pas mené aux opportunités d'emploi escomptées et que les résultats n'ont pas été à la hauteur des sommes d'argent mises en jeu. Ces arguments ont été présentés dans de nombreux articles, y compris, je présume, dans des contributions à cette édition de la Lettre du NORRAG.

Toutefois, l'enseignement professionnel est toujours vu comme une priorité dans de nombreux pays, notamment par les pays à bas revenu, qui le considèrent comme l'un des principaux moyens pour réduire le chômage. Il est devenu d'autant plus pertinent avec l'essor de l'« Education pour Tous » alors que les pays sont aux prises avec des millions de jeunes partiellement éduqués faisant face, au sortir de l'école primaire, à des opportunités d'emploi limitées. Il n'est pas surprenant que les écoles soient de plus en plus appelées à enseigner des compétences pouvant être transformées en

⁵ L'auteur écrivant en tant que personne privée, les opinions formulées dans cet article ne devraient pas être attribuées au DFID.

moyens de subsistance, que les programmes soient révisés et que les donateurs soient incités à fournir plus de ressources pour que ces changements puissent avoir lieu. Néanmoins, cela a souvent donné lieu à des programmes gouvernementaux orientés sur l'offre et basés sur l'hypothèse qu'enseigner des compétences « professionnelles » crée des emplois, lesquels entraîneront croissance économique et développement.

Cependant, il y a peut-être des bénéficiaires qui ne sont pas suffisamment valorisés. Ayant moi-même enseigné des sujets professionnels dans des écoles secondaires du Royaume-Uni, du Kenya et du Botswana, je peux affirmer que certaines compétences enseignées extrêmement précieuses ne sont pas nécessairement considérées comme des facteurs contribuant à l'emploi et à la croissance économique. Parmi celles-ci figurent la capacité à envisager, concevoir, planifier, réaliser et évaluer ; la satisfaction de créer ; la confiance tirée de la réalisation de quelque chose de pratique, rarement trouvée dans les exercices théoriques proposés dans d'autres parties du programme (celle-ci entraîne souvent une confiance plus grande dans l'apprentissage d'autres compétences) ; la capacité à traduire des pensées et des connaissances en résultats pratiques ; la capacité à utiliser des compétences pour la vie quotidienne, notamment les besoins de base en termes de logement et d'ameublement ; la capacité à être un consommateur informé ; des compétences inclusives pour tous, plutôt que des compétences élitistes souvent considérées comme nécessaires pour la croissance économique. En plus d'apporter des compétences que les employeurs disent valoriser particulièrement, comme la communication, le travail d'équipe et la résolution de problèmes, ce sont des capacités utiles et des compétences développementales majeures qui ont de la valeur indépendamment de l'emploi direct et de la croissance économique.

Nous pouvons peut-être conclure en disant que chacun accorde de la valeur à quelque chose de différent ; les pays donateurs qui doivent mesurer l'impact de leur investissement afin de pouvoir rendre des comptes, en se basant sur l'hypothèse selon laquelle la croissance économique mène au développement ; les gouvernements partenaires qui pourraient bien chercher à réduire le chômage des jeunes pour des raisons politiques ; et les individus en quête de l'opportunité d'acquérir des compétences qui leur seront bénéfiques tout au long de leur vie.

Peut-être que ceux qui fournissent le financement et les politiques soutenant ces programmes devraient reconnaître que les bénéficiaires ne peuvent pas toujours être classés en termes de coûts à l'unité, de nombres d'individus employés ou d'impact sur la croissance économique.

Ne valorisons pas uniquement les choses qui sont faciles à mesurer.

Références

Foster P. (1965) *The Vocational School Fallacy in Development Planning*

Qu'est-ce que les compétences? Réflexions sur les politiques de l'Afrique du Sud dans le contexte des débats internationaux, par Stephanie Allais, Université du Witwatersrand, Johannesburg

E-mail : stephanie.matseleng@gmail.com

Mots-clés: Afrique du Sud, politiques sur les compétences, enseignement professionnel, politiques éducatives, enseignement et marché du travail, variétés de capitalisme.

Résumé: Cet article soutient que les difficultés rencontrées par le renforcement des compétences en Afrique du Sud s'expliquent par deux facteurs sous-jacents principaux : le Cadre national de qualifications, qui a enfermé les politiques sur les compétences dans une notion étroite des compétences en tant que tâches, et le système de protection sociale qui ignore les taux de chômage élevés, l'insécurité extrême de l'emploi et les bas salaires.

Cet article se penche sur les politiques adoptées par l'Afrique du Sud dans le domaine des « compétences » depuis la transition démocratique de 1994 dans le contexte de deux courants de littérature internationale. Le premier explore comment la notion de travail « qualifié » est influencée par la nature du marché du travail, comment différentes qualifications sont produites, comprises et valorisées, et comment elles correspondent à différentes divisions professionnelles du travail. Je m'inspire de la recherche européenne qui distingue les systèmes d'enseignement et de formation professionnels centrés sur l'enseignement pour un métier des systèmes visant à permettre aux individus d'atteindre l'« employabilité » à travers un marché des qualifications. L'Afrique du Sud, de mon point de vue, s'inscrit dans la seconde approche. Nous avons suivi en particulier le modèle britannique consistant à utiliser une réforme des qualifications pour réguler le « marché des qualifications », à travers la création d'un Cadre national de qualifications basé sur les compétences spécifiées par les employeurs pour garantir la « pertinence ». Dans cette approche, le marché du travail se caractérise par un taux de chômage extrêmement élevé, des emplois précaires, une informalisation de l'économie, des délocalisations et des salaires extrêmement bas. Ces deux facteurs ont renforcé la notion étroite et atomisée des compétences en tant que tâches pour des emplois fragmentés, par opposition au savoir systématique associé à l'expérience et aux capacités opérationnelles des métiers techniques, et à la base définie de connaissances, l'entrée contrôlée et les qualifications supérieures des professions. Selon moi, les politiques de ce type cherchent à créer un système « orienté sur la demande », elles sont axées sur les besoins à court terme des employeurs plutôt que sur les besoins éducatifs des jeunes ou les besoins à long terme de l'économie. Je suis aussi d'avis que le modèle de qualifications qui en résulte est encombrant et difficile à utiliser, en raison de la tendance des systèmes basés sur les compétences à générer une documentation étroite mais longue et trop spécifique sur les qualifications, ce qui a entravé le travail des institutions gouvernementales et des prestataires et, ironiquement, a rendu plus difficile pour les prestataires de répondre aux besoins des employeurs.

Le second courant de littérature que je prends en considération est celui sur les « variétés du capitalisme », qui cherche à comprendre et à comparer la base institutionnelle de différents systèmes de production dans les économies avancées. En particulier, je m'appuie sur un modèle qui distingue trois mondes de formation des compétences, chacun d'entre eux reflétant une coalition de classes et une structure institutionnelle politico-économique sous-jacentes. Ce modèle suggère que l'égalité sociale favorise le développement de niveaux élevés de compétences tant générales que spécifiques, particulièrement au bas de l'échelle de la distribution des compétences, ce qui a pour conséquence de renforcer l'égalité sociale. Les compétences générales et spécifiques au bas de l'échelle de distribution sont étroitement liées à la protection de l'emploi et aux taux de substitution du chômage. Les compétences générales à ce niveau sont par ailleurs en rapport direct avec les dépenses pour les politiques actives du marché du travail et les dépenses de garderie, ainsi qu'à l'enseignement professionnel. Je soutiens que, en dépit du point de vue largement répandu dans les médias sud-africains selon lequel nos problèmes économiques sont dus à une « pénurie de compétences » combinée à un marché de l'emploi non-flexible, la faiblesse de notre système de sécurité sociale et les hauts niveaux d'insécurité de l'emploi entravent considérablement le développement d'un renforcement des compétences solide et cohérent. Au contraire, les politiques d'enseignement professionnel et de renforcement des compétences sont neutralisées et piégées dans un paradigme d'« auto-assistance », d'« employabilité » et de flexibilité du marché du travail qui nuit à la possibilité d'atteindre de meilleurs niveaux d'éducation et de compétences.

Qu'est-ce que tout cela implique pour le renforcement de l'enseignement professionnel et du développement des compétences en Afrique du Sud ? Nous n'aurons à court terme ni de marché du travail régulé ni de système de protection sociale universel. Néanmoins, une amélioration des politiques sociales, s'inscrivant dans une notion étendue de citoyenneté et de protection sociale, pourrait constituer un point de départ. Un autre point de départ devrait être le renforcement des programmes d'études et de la base de connaissances des qualifications professionnelles, c'est-à-dire de l'aspect éducatif négligé de l'enseignement professionnel. Il faudrait, dans ce cadre, chercher à mieux comprendre comment aider les étudiants à acquérir ce savoir, une tâche difficile compte tenu de la faiblesse du système scolaire sud-africain. Ces facteurs ne sont pas des « bonus » visant à perfectionner un système d'enseignement professionnel et de renforcement des compétences fonctionnel. Ils font partie des éléments qui permettraient à un tel système de fonctionner.

0-0-0-0

Utiliser une perspective différente pour observer la formation technique, par

Enrique Pieck, Universidad Iberoamericana - Ville de Mexico

E-mail : enrique.pieck@uia.mx

Mots-clés : formation technique; ETFP dans les pays en développement; formation en cours d'emploi.

Résumé : L'auteur plaide en faveur d'une perspective qui sauve la nature des contextes locaux dans l'évaluation de l'importance des programmes de formation technique.

L'Enseignement et la formation techniques et professionnels (ETFP) au Mexique revêt une variété de formes, allant de programmes informels à l'intégration de cours techniques dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur. Le domaine sur lequel nous nous concentrerons ici est la formation technique, essentiellement offerte par des institutions publiques et comprenant 43 sujets spécialisés, comme l'informatique, l'installation et la maintenance électriques, la couture, le secrétariat, la mécanique automobile et l'électronique, enseignés dans 546 centres de formation situés dans des zones urbaines comme rurales à travers tout le pays. Les formations techniques offertes durent de 6 mois à 2 ans, ont habituellement une approche basée sur la pratique (c'est-à-dire d'apprentissage « sur le tas ») et sont suivies par des individus d'âges différents, bien que la plupart des participants soient des jeunes gens de 15 à 25 ans.

Comment peut-on évaluer de tels programmes et mesurer leur importance ? Dans le contexte de la mondialisation, l'évaluation a été affectée par des normes internationales basées sur la logique rationaliste et utilitariste prédominante, qui met l'accent sur l'impact et l'efficacité des programmes. De ce point de vue, la qualité éducative est conceptuellement liée à la productivité, c'est-à-dire au potentiel de l'enseignement à atteindre de plus hauts niveaux de productivité et d'insertion dans le marché du travail. Actuellement, les individus préfèrent souligner l'acquisition et l'évaluation de compétences plutôt que mettre l'accent sur les processus d'apprentissage.

Si l'on utilise ce point de référence, les cours de formation techniques pourraient être voués à produire des résultats médiocres en termes d'efficacité fonctionnelle, de compétences engendrées, de niveau éducatif et d'accès au marché du travail. Cependant, nous croyons que de telles formations devraient être analysées et évaluées d'un point de vue qui tienne plus compte des circonstances réelles dans lesquelles elles sont menées. Nous devons prendre en considération la nature des contextes, ce qui implique nécessairement de mesurer l'importance des facteurs locaux inévitablement liés à la pertinence des programmes, c'est-à-dire déterminant dans quelle mesure les programmes répondent à l'environnement local, à la diversité locale et à la composition socio-culturelle des individus qu'ils ciblent. Nous faisons avant tout référence ici à des régions défavorisées de pays en développement qui souffrent d'un manque de couverture éducative et n'offrent généralement pas du tout de programmes de formation en cours d'emploi.

De ce point de vue, nous pensons que l'on pourrait plaider en faveur de la formation technique. Tout en étant peut-être d'accord avec certains des doutes exprimés sur ces programmes (notamment le fait qu'ils représentent des cours accélérés pour les pauvres, qu'ils sont trop nombreux, qu'ils ne sont pas suffisamment ciblés, qu'ils ont peu d'effet sur la productivité, qu'ils génèrent peu de revenus), nous croyons que d'autres facteurs doivent être pris en compte pour pouvoir tirer des conclusions constructives sur leur importance. Nos arguments à cet égard sont fondés sur des informations tirées de deux projets de recherche menés au cours des mois précédents dans différents centres de formation technique du Mexique. Le premier de ces projets cherche à comprendre pourquoi les jeunes gens défavorisés suivent ces cours et comment ils les considèrent, alors que le second vise à examiner et rendre compte d'expériences de formation technique positives.

Voici quelques arguments en faveur de tels programmes:

- Les cours sont courts, en effet, et c'est précisément ce qui explique leur popularité auprès de bon nombre d'individus. A cours d'argent, beaucoup de jeunes gens optent pour des formations brèves où ils peuvent apprendre un métier qui leur permette de trouver du travail rapidement, comme l'explique un jeune étudiant en électronique : « *Cela te permet vraiment d'entrer directement sur le marché du travail* »⁶. D'autres individus voient en la formation accélérée un moyen de trouver un emploi à court terme (même modeste) leur permettant de gagner suffisamment pour continuer à étudier ; enfin, de tels cours sont également vus comme une bonne alternative à trois ans d'études dans une école secondaire supérieure.
- Au sein des communautés isolées et marginalisées, ce type de formation offre des possibilités d'insertion sur le marché du travail efficaces à une population plus âgée qui n'a jamais eu la chance de fréquenter l'école ou reçu de cours à l'intérieur de la communauté. Nous parlons ici de femmes qui prennent des cours de couture et espèrent ouvrir un petit commerce de confection de vêtements, d'étudiants qui, après avoir bénéficié d'une brève formation en cosmétique, décident d'ouvrir un salon de beauté dans un coin de leur maison, d'hommes qui étudient l'électronique et commencent à effectuer de petits travaux électriques, etc.
- Bon nombre de jeunes découvrent la profession qu'ils veulent exercer en participant à de telles formations.
- Ce type d'enseignement constitue une option de formation pour les jeunes qui quittent l'école secondaire inférieure sans aucune chance de poursuivre leurs études, ou qui ne souhaitent pas intégrer une école secondaire supérieure.
- Si les formations donnent généralement accès aux échelons les plus bas du marché du travail, cet accès fait partie dans de nombreux cas de parcours tortueux vers le développement, où le travail et les études s'entremêlent pour produire des filières de formation. Les études suivent le travail et le travail suit les études, si bien qu'il est habituel de voir des jeunes gens qui étudient dans le but de travailler et d'autres qui, après avoir travaillé quelques temps,

⁶ Traduction non-officielle de: "This really does enable you to get into the job market straight away."

ressentent le besoin de se former davantage pour accéder à de meilleurs emplois. On ne devrait pas sous-estimer ces trajectoires composées de formation et d'emploi, c'est-à-dire des trajectoires d'amélioration, qui naissent de la participation des étudiants à des programmes de formation en cours d'emploi apportant une contribution étonnamment utile à leur développement professionnel. De tels programmes n'adhèrent pas spécifiquement à des critères productifs ou économiques mais sont basés sur une autre logique qui produit des bénéfices inattendus pour une section de la population qui les considère comme une option de formation légitime.

- Les gens profitent de ces cours de nombreuses façons différentes : les femmes se rassemblent pour confectionner des vêtements, les jeunes réparent des ordinateurs ou vont jusqu'à dispenser les mêmes cours à d'autres membres de la communauté, des individus qui ont suivis des cours de pâtisserie vendent des gâteaux dans leur quartier, de jeunes hommes mettent en place des ateliers de réparation de voitures ou de ferronnerie, et d'autres enfin trouvent immédiatement un emploi leur permettant de gagner suffisamment d'argent pour poursuivre leurs études.
- Ces cours vont plus loin que le simple apprentissage d'un métier ou d'une compétence, ils entraînent socialisation, autonomisation, motivation de créer des micro-entreprises et intérêt de retourner à l'école. Ces éléments font partie du programme « caché » inhérent à de telles initiatives et sont généralement négligés au moment de les évaluer.

Pour toutes ces raisons, nous pensons qu'il faut utiliser un point de référence local pour évaluer l'importance de tels programmes, offerts dans de tels contextes (soit une perspective différente qui implique de sauvegarder l'héritage culturel des individus impliqués et d'apprendre à connaître leur conception et leurs besoins avant de rejeter les formations qui leur sont offertes sur la base de critères externes et d'essayer de leur imposer des modes de pensée et d'action rationalistes). De fait, la prolifération d'approches et de focalisations homogénéisatrices entrave la compréhension des processus internes et occulte d'autres facteurs socio-culturels importants (comme la signification et l'importance que les individus issus de tels contextes accordent aux cours qu'ils reçoivent et le rôle qu'ils jouent dans leurs stratégies de vie), qui sont inhérents au développement des projets en question.

Nous ne pouvons pas terminer notre argumentaire sans mentionner une série de facteurs qui doivent être pris en compte si nous voulons améliorer la qualité de ces formations professionnelles et faire en sorte qu'elles aient la plus grande influence possible : les cours au sein des communautés isolées devraient être plus longs, des liens institutionnels devraient être tissés afin d'étendre les opportunités de formation (c'est-à-dire emplois, crédits et éducation), les programmes d'étude devraient être enrichis et gérés de façon plus efficace. Sans aucun doute, une amélioration de la qualité dans ce domaine de la formation professionnelle pourrait mener à un meilleur accès à l'emploi, à la création d'alternatives locales économiques et productives et au développement de stratégies professionnelles plus solides, et pourrait améliorer la façon dont les populations à bas revenu perçoivent et valorisent à de tels cours. En fait, ces résultats sont déjà visibles à certains endroits, et nous pouvons seulement

imaginer ce qui pourrait être accompli avec un renforcement du soutien et une multiplication des approches stratégiques en matière de formation.

0-0-0-0

Former les pauvres en des temps de chômage, par Claudio de Moura Castro,
Positivo, Belo Horizonte, Brésil

E-mail : claudiodemouracastro@me.com

Mots-clés : formation ; manque d'emplois

Résumé : Il est communément admis que la formation ne crée pas d'emplois. Que faire alors si aucun emploi n'est créé ? Voici quatre conseils judicieux : 1. Mieux cibler le type de formation offert. 2. Enseigner des compétences de base, plutôt que des métiers spécifiques. 3. Rendre l'éducation académique plus pratique et pertinente. 4. Enseigner pour le travail indépendant.

Parmi les chercheurs renommés, il est communément admis que la formation ne crée pas d'emplois. Par conséquent, le fait que dans un environnement donné aucun emploi ne soit créé soulève des questions déroutantes sur que faire avec les systèmes de formation existants et qu'offrir à ceux qui ne trouvent pas de bons emplois.

De façon générale, le meilleur conseil que l'on puisse donner sur la formation est la dure règle : « pas de demande, pas de formation ». Préparer des étudiants à un métier pour lequel il n'y a pas d'emplois n'a pas grand sens. Offrir des formations dans ces conditions ne fait qu'entraîner gaspillage et frustration. Quel est l'intérêt de dépenser des sommes considérables pour préparer des individus à des emplois qui n'existent pas ? C'est une mauvaise façon de dépenser l'argent public et cela déçoit ceux qui avaient nourri des espoirs et se retrouvent finalement au chômage (ou sous-employés comme ils l'étaient auparavant).

Lorsque nous observons la réalité des pays les plus pauvres, il semble clair qu'une bonne formation coûte trop cher si son seul apport est de tirer les jeunes de la rue pendant le processus de formation sans parvenir à les aider à trouver un emploi. Les ressources devraient pouvoir être utilisées d'une meilleure manière.

Cela signifie-t-il pour autant que nous devrions arrêter les programmes de formation et ignorer les candidats potentiels à une formation, surtout lorsqu'ils sont pauvres, ont besoin d'un emploi et ne peuvent pas en trouver ?

Nous suggérons ci-dessous quelques idées prometteuses pour contribuer à mettre fin à la situation morose du « pas de demande, pas de formation » :

Faire pression sur le marché du travail et cibler les pauvres : les projets**« Joven » [jeunesse]**

Tout d'abord au Chili, puis en Argentine et dans d'autres pays, la Banque de développement interaméricaine (BDI) a financé un grand nombre de programmes dans lesquels l'offre de la formation était impartie à n'importe quel opérateur pouvant présenter un programme de formation décent aux chômeurs et la promesse écrite d'un emploi ou d'un stage à ceux qui l'achèveraient. Des évaluations ont montré que le programme a donné une chance à des milliers de prestataires de formation (parfois improvisés) de parcourir le pays en quête d'entreprises qui engageraient leurs étudiants. Et cet effort a porté ses fruits dans la mesure où ils ont trouvé de nombreuses opportunités dormantes.

Enseigner des compétences de bases dans le cadre d'une instruction pratique

Bon nombre de travailleurs non qualifiés savent utiliser leurs mains mais pas leur matière grise. Des programmes créatifs peuvent profiter de l'environnement contextualisé du travail réel pour enseigner des compétences cognitives de base. Il existe de nombreux exemples d'intégration réussie de compétences de travail avec des compétences de base dans de grandes sociétés et au sein des forces armées.

Ainsi, les peintres apprennent à calculer le nombre de boîtes de peintures dont ils ont besoin pour peindre une pièce. Les menuisiers peuvent étudier la comptabilité. Les réparateurs peuvent apprendre à lire des instructions ou des manuels d'utilisation.

Ecoles académiques offrant des enseignements « pratiques »

En des temps de chômage, maintenir les jeunes à l'école plus longtemps peut être une bonne idée. L'enseignement est moins périssable que la formation. Les formations qui ne sont pas mises en pratique directement risquent d'être perdues à tout jamais. A l'inverse, les enseignements étant bien plus « génériques », on peut s'attendre à ce qu'ils aient une durée de vie plus longue. Par ailleurs, contrairement aux formations sérieuses, les écoles ne coûtent pas cher et il y en a partout.

Toutefois, il faut comprendre quelques éléments de base sur l'école. Il est important de ne pas confondre l'interaction nécessaire entre la théorie et la pratique avec l'interaction possible, utile mais pas nécessaire, entre la théorie et les sujets orientés sur l'emploi. Les sujets académiques ne doivent pas être liés à une préparation professionnelle pour être efficaces. Mais s'ils le sont, il est impératif qu'ils soient autant appliqués au monde réel et aux activités pratiques que dans les institutions professionnelles sérieuses. Il devrait y avoir des applications pratiques, des explorations du monde réel, de l'expérimentation et de la recherche. Ces activités devraient éduquer l'esprit à travers des expériences et la construction d'objets et de processus réels, par opposition aux ateliers visant à enseigner un métier.

Un enseignement de qualité allie théorie et pratique. La pratique donne un sens et concrétise la théorie, tout en permettant une compréhension plus approfondie des concepts. Il n'est pas nécessaire de former pour un emploi donné pour rendre l'enseignement concret.

Pourquoi l'enseignement scolaire doit-il être aussi ennuyeux et isolé de la vie quotidienne des élèves ? Pourquoi les programmes des écoles ne peuvent-ils pas être plus courts, plus simples et davantage ciblés sur les compétences académiques qui peuvent être traduites dans des compétences pratiques ? Remarquez que nous ne suggérons pas du tout que les écoles enseignent des compétences « pratiques » ou des métiers. Loin de nous l'idée de proposer d'enseigner aux élèves comment cultiver des choux dans la cour de l'école parce qu'il s'agit d'un savoir « utile » pour les pauvres. Comme nous l'avons souligné précédemment, nous mettons l'accent sur l'aspect pratique des compétences académiques elles-mêmes (p. ex. apprendre à recourir aux mathématiques pour résoudre des problèmes quotidiens).

La formation pour le travail indépendant

Le potentiel des programmes de formation à préparer les jeunes au travail indépendant a déjà été beaucoup discuté et mis en pratique. Ce n'est pas l'endroit pour évaluer de telles expériences et leurs résultats. Néanmoins, il est important de le mentionner comme une alternative sérieuse pour former les jeunes gens défavorisés.

0-0-0-0

L'ETFP POUR SORTIR DE LA PAUVRETÉ?

Les pays latinoaméricains promeuvent-ils la « professionnalisation légère » dans l'enseignement secondaire général (ESG)? par Claudia Jacinto, IIEP, Buenos Aires

E-mail : cgjacinto@gmail.com

Mots-clés : formation professionnelle; enseignement secondaire; compétences pour l'emploi; Amérique latine.

Résumé : Différentes initiatives lancées en Amérique latine visent à offrir au sein de l'enseignement secondaire général une préparation plus minutieuse pour entrer dans le monde du travail. Quelles sont les tensions rencontrées lorsque l'on cherche à fournir des compétences pour l'emploi générales et spécifiques en complément de l'enseignement général ?

Les réformes éducatives des années 1990 en Amérique latine étaient orientées par l'idée selon laquelle l'incertitude du marché de l'emploi et le besoin d'égalité des chances exigeaient un enseignement général de qualité et un large éventail de compétences communes et transversales. Tous s'accordaient à dire qu'il fallait mettre l'accent sur les compétences générales au moins jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Sans remettre en cause cette perspective, un autre débat émergea sur le sujet dans les années 2000, portant sur la question: à quels égards l'enseignement secondaire supérieur devrait-il préparer les jeunes à l'emploi au-delà des compétences générales ?

La perspective s'est déplacée du général au particulier. Plusieurs des politiques existantes dans les pays de la région ont commencé à recommander d'inclure des formations en compétences professionnelles dans les programmes d'ESG. Non seulement les compétences générales y sont soulignées de façon non différenciée, comme c'était le cas dans les années 1990, mais en plus le développement de « compétences pour l'emploi générales et spécifiques » est promu dans le cadre de l'ESG. Ainsi, l'idée selon laquelle la formation pour l'emploi dans l'enseignement secondaire ne concerne que les écoles techniques est progressivement supplantée, comme cela s'est produit dans certains systèmes européens.

L'objectif est d'offrir une préparation plus minutieuse pour entrer dans le monde du travail, en réponse à la critique pour « généralisme excessif » habituellement adressée à l'ESG. Cela implique généralement l'intégration dans l'ESG de stages, de cours d'entrepreneuriat, d'orientation et d'assistance éducatives et professionnelles, ainsi que de liens avec la formation professionnelle. Les approches suivantes sont actuellement adoptées :

a) Stages: presque tous les pays de la région offrent des stages ou des practicums (non seulement dans des entreprises privées, mais aussi dans des institutions publiques, des organisations non-gouvernementales et des bureaux de services sociaux) au niveau secondaire technique. Mais des pays comme le Brésil et la Colombie ont aussi intégré des stages dans l'ESG.

b) Génération de compétences entrepreneuriales: les étudiants participent à des expériences de production ou de gestion dans toutes leurs classes. Par exemple, en Colombie, une loi nationale pour la promotion de la culture d'entrepreneuriat a défini des projets d'entrepreneuriat à tous les niveaux d'études.

c) Orientation et assistance éducatives et professionnelles : visent à mettre à la disposition des jeunes des outils leur permettant de s'orienter dans leurs décisions éducatives et professionnelles. Le Chili, par exemple, a financé l'instauration de plans d'orientation éducative et professionnelle dans les écoles.

d) Liens avec la formation professionnelle : les liens entre les écoles et les centres de formation professionnelle sont promus. Les étudiants assistent au programme général pendant les heures de cours et, en dehors de l'école, fréquentent un centre de formation professionnelle. Le Brésil et la Colombie ont intégré cette perspective, mais il existe des expériences similaires dans d'autres pays comme l'Argentine et le Mexique.

L'une des expériences les plus durables et abouties se produit en Colombie où, depuis 2002, la coordination de l'enseignement secondaire avec la formation pour l'emploi est vivement encouragée. Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation a introduit un projet visant à offrir aux étudiants de 10^e et 11^e année des institutions publiques et privées l'opportunité d'acquérir des compétences professionnelles générales et spécifiques à travers des accords entre les établissements éducatifs et le secteur des affaires. Cela sert à promouvoir l'inclusion de cet objectif dans le « projet éducatif institutionnel », à travers un certain nombre d'activités. L'accent est également mis sur l'entrepreneuriat et la mise en œuvre de pratiques éducatives rentables. En plus d'une formation dans des compétences professionnelles générales, la proposition recommande l'inclusion de compétences professionnelles spécifiques pour tous les étudiants. En particulier, il faudrait tenir compte des exigences des étudiants et cibler les étudiants avec une vocation professionnelle plus définie et qui doivent trouver un emploi le plus tôt possible. Les programmes devraient être reconnus comme équivalents à ceux offerts dans le cadre du Service national d'apprentissage (SENA) dans le but d'améliorer la double certification : le certificat complet d'enseignement supérieur décerné par l'école, et le certificat secondaire technique décerné par le SENA ou ses institutions agréées.

L'expérience n'est toutefois pas mise en œuvre sans débats. Certains estiment en effet que le nombre d'étudiants concernés est négligeable sur le total des étudiants de l'enseignement secondaire, puisque le programme n'a atteint, en 2010, que 6,6 % de la population scolarisée âgée de 12 à 17 ans.

Certaines approches critiquent l'idée unilatérale ou « verticale » de la coordination avec le SENA, qui ne laisse pas d'espace à la participation des institutions éducatives et « *qui axe l'enseignement sur la formation pour l'emploi (et dans certains programmes spécifiques, comme l'administration ou la comptabilité) et néglige des aspects comme l'orientation socio-professionnelle* »⁷. D'autres font remarquer que le programme dépend de la capacité établie des centres éducatifs, limitant le choix des

⁷ Traduction non-officielle de: "*that focuses teaching on training for work (and in some specific programs, like administration accounting) and neglects aspects such as socio-occupational guidance*" (Gomez et al, 2009).

programmes coordonnés en fonction de ce que les écoles offraient précédemment tout en encourageant le travail excessif que les enseignants sont tenus de fournir sans compensation.

Ainsi, même dans le cas de cette expérience durable, le risque de « professionnalisation légère » est présent, et davantage de suivi est nécessaire. Au-delà des limitations de la mise en œuvre, il existe des expériences innovantes de double certification et de préparation au monde du travail dans l'enseignement secondaire général, qu'il est intéressant d'examiner pour leur impact sur les institutions et sur la jeunesse.

Gómez Campos, Víctor Manuel, Díaz Ríos, Claudia Milena, Célis Giraldo, Jorge Enrique. 2009. El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

0-0-0-0

Enseignement et formation professionnels pour les femmes et les jeunes en Palestine: réduction de la pauvreté et égalité de genre en territoires occupés, par Randa Hilal, OPTIMUM for Consultancy & Training, Ramallah, Territoires palestiniens occupés

E-mail : rhilal@optimum.ps

Mots-clés: pauvreté; enseignement et formation professionnels (EFP); marginalisation; accès; égalité des sexes; Territoires palestiniens occupés (TPO)

Résumé: L'EFP contribue largement à l'emploi et à la réduction/prévention de la pauvreté pour les Palestiniens. Si la flexibilité, le ciblage et le contrôle continu ont augmenté son efficacité, l'expansion de l'effet de l'EFP rencontre de nombreux défis. L'article suivant expose quelques recommandations pour les surmonter.

La contribution de l'EFP à l'emploi dans un contexte défavorable

Plusieurs études nationales récentes et sondages menés actuellement indiquent que, dans des contextes défavorables, l'EFP contribue à l'emploi de ses diplômés. Les résultats de ces études font état de taux d'emploi de 70 % à 90 % parmi les diplômés, et de taux de participation de la population active de plus de 65 %, bien que le chômage des jeunes ait atteint environ 40 % durant la dernière décennie, avec un taux de participation de la population active (moins de 30 %) parmi les plus faibles de la région, voire du monde. Les taux reflètent le statut économique des TPO mis à l'épreuve par le statut politique et les mesures d'occupation militaire, telles que les restrictions à la mobilité des personnes et des biens, le manque de contrôle sur les frontières et les ressources ainsi que la fragmentation des TPO, s'ajoutant à d'autres défis comme le haut niveau de concurrence, la faiblesse du cadre légal, la taille et la structure des entreprises et le potentiel de croissance.

L'EFP a également contribué à l'accès des femmes au marché du travail, alors que le taux national de participation de la population active de sexe féminin est, à 10-15 %, parmi les plus faibles au monde, comparé aux plus de 60 % indiqués par diverses études nationales sur l'emploi des diplômés de l'EFP. Les taux d'emploi des femmes diplômées de l'EFP sont comparables aux chiffres nationaux et ne sont toujours pas aussi élevé que ceux des hommes. Cependant, les taux de travail indépendant parmi les hommes et les femmes diplômés sont plus élevés que les moyennes nationales.

EFP accessible aux communautés marginalisées, vulnérables et défavorisées

Dans le contexte prolongé du statut politique palestinien, l'EFP a été un moyen efficace de faire acquérir des compétences aux milliers de réfugiés qui avaient perdu leurs terres. Par ailleurs, certaines études indiquent qu'envoyer un fils dans un établissement d'EFP est vu par les familles défavorisées comme une stratégie pour sortir de la pauvreté.

Divers instituts d'EFP ciblent les communautés marginalisées, vulnérables et défavorisées et ont adapté leurs programmes pour fournir des formations qui mènent à un emploi, en augmentant l'efficacité des formations, les liant avec le marché du travail et les alignant continuellement aux changements du marché. Deux instituts ont mis en œuvre différents types de formation, (apprentissage, assistance et formations par le biais de modes de production), tout en menant une évaluation continue des programmes et en adaptant stratégiquement les programmes et types de formation aux évolutions du marché. La flexibilité, la gestion et le suivi continu des formations en termes de résultats ont contribué à augmenter l'emploi des diplômés de ces instituts.

L'étude actuelle indique que la plupart des diplômés sont issus de familles vivant en-dessous du seuil de pauvreté, ou du moins à bas revenus, avec un grand nombre d'enfants et de faibles performances à l'école. L'EFP est un premier choix et non une seconde option pour ces diplômés qui, pour la plupart, attendent de la formation qu'elle leur permette de trouver un emploi ou de travailler à leur compte.

Contribution de l'EFP à la réduction de la pauvreté

L'étude actuelle indique que l'emploi des diplômés diffère en fonction de diverses variables ainsi que de leur revenu ; les résultats révèlent que 83 % des étudiants contribuent à des degrés différents au revenu de leur famille après avoir obtenu leur diplôme. L'étude indique par ailleurs que la formation professionnelle a contribué à la réduction de la pauvreté et la prévention de la pauvreté pour 86 % des familles, et a permis à 5 % des diplômés de fonder leur propre famille. Toutefois, l'extension des effets de l'EFP sur la réduction de la pauvreté a été limitée par de multiples facteurs, notamment la faiblesse de l'économie, le manque de protection sur le marché du travail, l'attitude de la communauté vis-à-vis de l'EFP ainsi que l'inefficacité de la structure de gouvernance qui pourrait entraîner des changements, s'ajoutant à l'attitude négative des décideurs politiques face à l'EFP.

Recommandations pour surmonter les défis et améliorer l'efficacité de l'EFP dans la réduction de la pauvreté:

1. Améliorer l'efficacité de la gestion et de la gouvernance dans la mise en œuvre du contrôle continu sur l'EFP et améliorer les modes de formation à travers la participation des acteurs et des détenteurs de droit.
2. Adopter différents modes de formation ciblant différents groupes marginalisés et menant à l'emploi, ainsi qu'une focalisation particulière et de nouveaux modes améliorant l'accès des femmes au marché du travail et augmentant l'égalité des sexes.
3. Documenter les modes ayant porté leurs fruits afin de partager les informations et les expériences, et surtout de montrer aux instances politiques que cela fonctionne.
4. Elaborer des politiques et des stratégies d'intégration systématique de l'EFP pour soutenir les groupes défavorisés, dans le but d'améliorer l'efficacité de l'EFP et de sensibiliser les décideurs politiques, ainsi que contrôler la mise en œuvre de stratégies nationales et donner aux diplômés le pouvoir de défendre leurs droits.

0-0-0-0

ETFP, développement agricole et réduction de la pauvreté rurale, par Edward

Heinemann, Fonds international de développement agricole (FIDA), Rome

E-mail : e.heinemann@ifad.org

Mots-clés : petits exploitants agricoles ; nouveaux défis; productivité et rentabilité, durabilité et résistance; intensification agricole durable ; forte intensité de connaissances ; compétences analytiques ; enseignement et formation agricoles.

Résumé: Cet article montre que le contexte de l'agriculture à petite échelle se transforme à travers le monde en développement, et souligne les nouveaux défis auxquels sont confrontés les petits exploitants. Répondre à ces défis requiert une intensification agricole durable, destinée à créer des systèmes agricoles productifs, rentables, durables et résistants aux chocs du changement climatique. Pour pouvoir adopter un tel agenda, les agriculteurs ont besoin de toute une gamme de compétences : non seulement des compétences de vie et techniques, mais aussi la capacité à analyser et à contextualiser. L'article soutient qu'une plus grande attention devrait être accordée à l'enseignement et la formation agricoles, dans le contexte d'un nouveau discours sur l'agriculture, et explique pour conclure que la communauté internationale du développement doit inscrire cet élément crucial à l'ordre du jour.

Au cours des dernières années, il a été de plus en plus reconnu que l'agenda du développement des compétences dans les zones rurales doit dépasser l'agriculture et englober une série de compétences de vie et professionnelles liées à l'emploi en

dehors des exploitations agricoles. A juste titre. Néanmoins, en même temps, il n'a jamais été aussi important de se concentrer sur l'agriculture, et en particulier de soutenir les quelque 2 milliards d'individus dans les pays en développement qui dépendent à des degrés différents de l'agriculture à petite échelle.

A travers le monde en développement, le contexte de l'agriculture à petite échelle se transforme – dans certaines régions de certains pays, à une allure folle. Dans les nombreuses économies à croissance rapide du monde en développement, les métropoles et les villes de seconde catégorie grandissent rapidement, et la population urbaine à revenus plus élevés, qui ne cesse de s'accroître, offre de nouveaux marchés aux paysans. Dans un nombre considérable de pays, l'agriculture fait maintenant partie des priorités politiques, et dans certains d'entre eux, les populations rurales sont courtisées par les politiciens comme jamais auparavant.

Néanmoins, il y a aussi d'immenses défis à relever. Il est communément admis que la crise alimentaire de 2008 a ouvert la voie à une nouvelle ère marquée par des cours mondiaux des denrées alimentaires non seulement élevés, mais aussi de plus en plus volatiles. Une grande partie du monde en développement est confronté à de graves problèmes de dégradation environnementale : déclin de la fertilité des sols, salinisation des sols irrigués, désertification et problèmes croissants de concurrence pour l'eau et de pénurie d'eau. Le changement climatique exacerbe ces tendances, et crée de nouveaux niveaux d'incertitude pour les petits exploitants agricoles. Et le nouvel environnement des prix alimentaires et l'intérêt mondial pour les biocarburants incitent les gros investisseurs à chercher de nouvelles terres pour produire, des terres qui sont généralement utilisées par les populations rurales à des fins économiques. En somme, c'est un monde de nouvelles opportunités, mais aussi de risques croissants.

Pour que l'agriculture à petite échelle parvienne à générer des revenus de ménage croissants et à constituer une voie – ou du moins un premier pas – pour sortir de la pauvreté, elle doit remplir un certain nombre de conditions clés. Elle doit être productive, liée aux marchés et rentable ; cependant, elle doit aussi être durable dans son utilisation des ressources naturelles ; et, de plus en plus, elle doit être résistante aux effets du changement climatique, comme l'accroissement des températures, l'allongement des périodes de sécheresse et l'augmentation des niveaux de précipitations. Si ce que cela implique varie énormément en fonction des contextes, les éléments du défi sont fondamentalement identiques dans toutes les régions : comment rendre l'agriculture plus productive, plus rentable, plus durable et plus résistante. C'est un défi auquel on se réfère largement aujourd'hui sous le nom d'intensification agricole durable.

Lorsque, dans les années 1970, les agriculteurs (surtout en Asie) ont augmenté considérablement leur productivité, ils l'ont fait en adoptant les technologies de la Révolution verte : des semences améliorées et une utilisation accrue des produits agrochimiques et de l'irrigation. C'était un ensemble de mesures relativement simples, et si leur adoption comportait certainement des contraintes (particulièrement

pour les agriculteurs les plus pauvres), ce n'était généralement pas un manque de connaissances qui empêchait les petits exploitants d'augmenter leur rendement. Le défi auquel ils sont confrontés aujourd'hui est différent, et bien plus complexe. L'intensification agricole durable n'est pas uniquement fondée sur l'application d'une série de technologies et de pratiques agronomiques associées connues ; bien que les technologies améliorées soient cruciales, elles doivent être complétées par bien d'autres éléments. Les agriculteurs doivent pouvoir comprendre le fonctionnement des processus agro-écologiques et l'importance des systèmes agricoles productifs, durables et résistants, dans lesquels une série d'activités de culture, d'élevage et même d'aquaculture différentes jouent un rôle dans la réalisation de ces objectifs ; ils doivent renforcer leur capacité à s'appuyer sur des principes scientifiques et à les synthétiser avec leur propre savoir traditionnel ; ils doivent être en mesure de mener leurs propres recherches, d'en analyser les résultats et d'introduire des innovations dans leurs systèmes agricoles ; et, par-dessus tout, ils doivent être capables de développer leur propre approche, largement dépendante du contexte, de l'intensification durable. Il s'agit d'une approche de l'agriculture à forte intensité de connaissances.

Dans ce contexte, les questions clés à se poser sont : de quelles compétences ont besoin les agriculteurs pour poursuivre cet agenda ? Comment acquièrent-ils ces compétences ? Et quelles institutions peuvent leur permettre de les acquérir ? Il est clair qu'il n'existe pas de réponses simples à ces questions. Les compétences incluent des compétences de vie, des compétences techniques et professionnelles et, de plus en plus, des compétences *analytiques* ou « de contextualisation » ; les parcours d'apprentissage englobent l'enseignement primaire et secondaire, le renforcement des compétences techniques et professionnelles, l'extension des systèmes de conseil agricole, et l'apprentissage par les pairs ; enfin, pour ce qui est des institutions, un rôle clé devrait être joué par le secteur public, par les ONG et – peut-être dans une moindre mesure que dans l'économie non-agricole – par le secteur privé.

Les programmes éducatifs de bon nombre de pays, même au niveau primaire, sont orientés sur la vie urbaine, et l'agriculture doit retrouver sa place sur l'agenda éducatif. Mais si l'agriculture veut devenir une activité moderne et potentiellement rentable qui intègre les questions de gestion environnementale et de changement climatique, il faut lui donner un nouveau prestige. Elle ne le deviendra jamais si elle continue à être présentée comme l'activité par défaut, pratiquée seulement quand toutes les autres opportunités ont été épuisées. Tout cela doit être fait dans des écoles qui offrent à leurs étudiants une éducation de qualité décente, comparable à celle offerte dans les zones urbaines. En même temps, il est absolument indispensable d'améliorer la variable « offre » de l'équation : dans de nombreux pays, les taux de scolarisation sont plus faibles dans les zones rurales que dans les zones urbaines, – les taux de scolarisation des filles de la campagne étant encore plus bas (même si dans beaucoup de pays les femmes assument le rôle principal dans la production à petite échelle) –, et les enfants de la campagne passent généralement moins d'années à l'école que les citadins. Ainsi, étendre l'accès à l'éducation demeure un défi clé.

La formation et les services de conseil agricole doivent également être transformés. Il n'est plus approprié de « présenter » des messages ou de « démontrer » des technologies et des pratiques, car le défi auquel sont confrontés les agriculteurs n'est plus seulement celui de l'« adoption ». Aujourd'hui, les services de conseil agricole doivent permettre aux agriculteurs de développer une gamme plus large de compétences : ils devraient « renforcer les capacités, autonomiser les populations rurales et promouvoir les innovations. Les services de conseil aident les individus à acquérir des compétences et des informations et à relever les défis afin d'améliorer leur subsistance et leur bien-être »⁸. Ils doivent toujours diffuser des informations, pas seulement sur les technologies, mais aussi sur les marchés, les intrants et les services financiers ; en outre, ils doivent aider les individus à développer leurs compétences agricoles, environnementales et managériales, à mieux gérer les risques, à accéder aux marchés à des conditions plus favorables et à interagir de façon plus efficace avec le secteur privé, la recherche, l'éducation et le gouvernement.

Quel rôle le secteur privé peut-il jouer dans tout cela ? Sans doute un rôle plutôt restreint, limité à la promotion d'un éventail relativement étroit de compétences techniques (comme l'utilisation d'engrais ou la production de cultures spécifiques). Cela laisse aux gouvernements le rôle central de permettre aux populations rurales de développer les compétences de vie et, de plus en plus, les compétences analytiques dont ils ont besoin pour mettre en œuvre une intensification agricole durable. Les ONG aussi peuvent jouer un rôle clé dans de nombreux pays, même si elles proposent généralement des approches intensives qui peuvent être efficaces dans des contextes limités, mais sont difficilement transposables à une plus grande échelle. Les approches d'apprentissage par les pairs, comme les écoles de terrain pour agriculteurs, et les approches centrées sur les agriculteurs, construites autour des organisations d'agriculteurs, sont aussi des variables clés de l'équation et vont probablement encore gagner en importance. Et la communauté internationale du développement, qui a accordé peu d'attention à ces questions au cours des dernières années, doit se remettre à la tâche et soutenir davantage ce point crucial de l'ordre du jour.

Références

Acker, D. and Gasperini, L. 2009 “Education for Rural People: the role of education, training and capacity building in poverty reduction and food security” Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations

Food and Agriculture Organization of the United Nations 2011 “Save and grow: a policymaker's guide to the sustainable intensification of smallholder crop production”. Rome. FAO

Global Forum for Rural Advisory Services; <http://www.g-fras.org/en/about-us/about-us>

⁸ Traduction non officielle de : “are about strengthening capacities, empowering rural people, and promoting innovations. RAS support people to obtain skills and information, and to address challenges so as to improve their livelihoods and well-being.”

International Fund for Agricultural Development (IFAD) 2010 “Rural Poverty Report 2011: New realities, new challenges: new opportunities for tomorrow’s generation”. Rome. IFAD

0-0-0-0

LA FORMATION DANS LE SECTEUR INFORMEL

La formation pour l'emploi dans le secteur informel? par Fred Fluitman,
anciennement à l'OIT, actuellement consultant, Turin

E-mail : fred.fluitman@gmail.com

Mots-clés : secteur informel ; formation pour l'emploi ; pas de remède miracle

Résumé : Il n'est pas vain de consentir à des efforts acharnés pour stimuler les compétences des individus travaillant dans l'économie informelle des pays en développement. La tâche peut se révéler compliquée, mais cela vaut la peine d'essayer.

Il y a une trentaine d'années, la science et la technologie étaient au cœur du débat et faisaient l'objet d'une attention particulière en tant que composantes clés pour le développement rapide des pays en développement.

Une importante conférence mondiale, qui allait couvrir d'autres questions clés durant les années suivantes, fut consacrée à ce sujet en 1979, à Vienne. Des institutions internationales associées, aujourd'hui dissoutes, ont été fondées dans son sillage. Alors que la « science lourde » et les « technologies avancées » étaient appelées à y prendre part, les défenseurs du « *small is beautiful* » et des « technologies appropriées » pouvaient également y exprimer leur avis.

Diverses questions ont été soulevées au sujet des capacités technologiques des « travailleurs pauvres », y compris de ceux travaillant dans ce qui avait été désigné comme le secteur informel des pays en développement. Les propositions initiales appelant à renforcer les programmes de formation professionnelle conventionnels, bien qu'entendues par un grand nombre de pays donateurs, ont été étouffées tant par la relative inefficacité des interventions que par le nouvel intérêt des donateurs pour d'autres causes, telles que l'éducation pour tous.

Le manque de pertinence et d'impact des programmes de formation conventionnels a progressivement conduit à adopter des approches radicalement nouvelles afin de renforcer les compétences et d'améliorer la productivité de grands nombres d'individus en activité ou voués à travailler dans les multiples micro-entreprises des pays en développement.

Entre temps, l'idée de la formation pour l'emploi dans le secteur informel s'est fait sa place sur divers agendas du développement. Elle a fait l'objet de recherches, a été documentée en détail et discutée dans des cercles de renom. Des projets et des programmes ont été développés, financés et mis en œuvre dans des pays du monde entier. Selon le lieu, l'idée que « l'autre moitié » pourrait également bénéficier d'une stimulation bien ciblée des compétences a été adoptée comme la nouvelle panacée, ou alors ridiculisée, expérimentée, intégrée dans les efforts éducatifs nationaux, mise en pratique avec un succès relatif, ou maltraitée et abandonnée lorsqu'elle s'est avérée être trop difficile à gérer.

S'il existe indéniablement des exemples montrant que les efforts de développement des compétences pour l'économie informelle ont fait la différence auprès de certains groupes de jeunes, le résultat est dans l'ensemble décevant. Toutefois, même si les interventions n'ont pas souvent été à la hauteur des attentes, cela ne veut pas dire pour autant qu'elles étaient basées sur de fausses hypothèses. Sans aucun doute, les résultats dépendent du réalisme des attentes, de la justesse des interventions et de la compétence des intervenants. Dans de nombreux cas, la formation pour l'emploi n'a pas mieux fonctionné que les campagnes d'alphabétisation des adultes ou les efforts massifs pour atteindre l'éducation pour tous.

Bien entendu, le plus important est d'accepter et de mettre en œuvre le principe suivant : pour que les individus gagnent leur vie correctement, il est indispensable que, d'une façon ou d'une autre, ils exercent une activité rémunérée et qu'ils soient bien équipés pour le faire. Et il faut insister sur le fait que ce principe s'applique aussi, et peut-être même encore plus, aux individus travaillant au bas de l'échelle de la productivité et des revenus, pour beaucoup invisibles, ignorés ou intégrés de façon inappropriée dans les statistiques en tant qu'« autres » (c'est-à-dire ceux qui ont manqué le bateau de l'économie formelle, organisée, structurée, ou peu importe le nom qu'on veut bien lui donner).

Par conséquent, demander des preuves de la contribution du développement des compétences à la réduction de la pauvreté dans le secteur informel pourrait signifier que, sans preuve officielle de cela, il vaut mieux laisser tomber l'idée d'investir dans de telles compétences. Je me permets alors de demander quel individu sain d'esprit fermerait des écoles primaires pour cause de taux de rendement décevants si, en réalité, on mesurait partout de tels taux et les prenait au sérieux ? Le problème de la pauvreté généralisée ne pourra jamais être résolu sans un développement à grande échelle des compétences. Par conséquent, la question n'est pas de savoir si oui ou non il faut le faire, mais comment le faire de façon efficace. Et la réponse, comme si souvent, dépend de plus d'éléments que ce que la plupart des gens veulent bien imaginer. Il n'y a certainement pas de remède miracle !

0-0-0-0

Apprentissages non-formels pour la jeunesse rurale – les questions à se poser, par

Dorte Thorsen, Université de Reading

E-mail : d.thorsen@reading.ac.uk

Mots-clés : Afrique de l'Ouest ; apprentissages non-formels ; prise de décision ; marge de manœuvre des jeunes

Résumé : Cet article examine les prises de décisions entourant l'entrée des jeunes de la campagne dans des apprentissages non-formels et attire l'attention sur des facteurs qui pourraient dissuader les jeunes d'effectuer un apprentissage ou réduire les bénéfices de la formation technique.

Dans les pays en développement, le renforcement des compétences et la formation technique sont identifiés comme des moyens d'accroître la future employabilité des jeunes dans des emplois décents et d'éliminer les pires formes de travail des enfants parmi ceux âgés de moins de 18 ans. En Afrique de l'Ouest, les critères d'admission et les frais de scolarité engendrés pour intégrer un institut technique empêchent les enfants issus de familles pauvres de poursuivre une formation formelle. Cela ne signifie pas pour autant que les jeunes gens et leurs parents ne sont pas conscients du potentiel du développement des compétences techniques pour rompre le cycle de la pauvreté ; la dernière décennie a vu augmenter considérablement la volonté d'entreprendre un apprentissage non-formel, de même que l'opportunité d'intégrer l'un des nombreux ateliers de l'industrie de l'artisanat.

Les dynamiques de l'apprentissage non-formel varient de façon significative. Dans les pays côtiers de l'Afrique de l'Ouest, par exemple, il est courant que les apprentis paient des taxes allant de 55 à 312 dollars, tandis que dans les pays du Sahel, les apprentissages sont généralement organisés par le biais de réseaux sociaux. Payants ou non, les apprentissages sont similaires dans leur arrangement informel et leur ressemblance avec un processus de socialisation ou une initiation plutôt qu'une formation professionnelle. Les politiques portant sur le développement des compétences et la formation technique des jeunes visent à améliorer et standardiser ces apprentissages non-formels pour s'assurer que le transfert de compétences soit adéquat et s'opère dans des délais appropriés. L'accent est mis, par conséquent, sur l'offre de formations techniques, mais on en sait peu sur pourquoi et comment les jeunes optent pour certaines filières ou sur les différences qui peuvent exister en termes d'opportunités de formation entre les jeunes de la campagne et de la ville. Sur la base d'une étude ethnographique multi-sites de la migration des jeunes gens des zones rurales du Burkina Faso vers la capitale et les pays limitrophes, cet article examine les prises de décisions entourant leur entrée dans des apprentissages non-formels. Pour eux, le changement de lieu est un prérequis pour acquérir des compétences dans d'autres domaines que l'agriculture, le commerce, ou être forgeron, cordonnier, etc.

Parmi les décideurs politiques, il est communément admis que le développement des compétences et la formation technique pour les enfants de familles rurales défavorisées devraient viser à accroître leur employabilité dans les zones rurales. Mais cette idée correspond-elle aux aspirations des populations rurales ? Dans les régions rurales du Burkina Faso, aussi bien les adultes que les jeunes considèrent les apprentissages non-formels comme une voie vers la mobilité sociale et un remède contre les rêves brisés (lorsque les enfants doivent abandonner l'école contre leur volonté) mais, comme l'éducation scolaire, les apprentissages nourrissent les aspirations vers des emplois extra-agricoles offrant de meilleures perspectives d'avenir que les diverses activités de subsistance dans les villages isolés. Par ailleurs, pour les parents, les apprentissages sont un moyen d'empêcher les adolescents de devenir des travailleurs migrants et font donc office de mécanisme de protection.

Le père d'un apprenti tailleur âgé de 18 ans explique comment il a arrangé un apprentissage pour son fils dans la capitale, Ouagadougou, 3 ans auparavant, lorsqu'il a vu que le garçon n'accepterait pas de travailler seulement dans l'agriculture et allait probablement partir pour la Côte d'Ivoire comme tant d'autres garçons : « Il était trop jeune pour se livrer à un dur travail physique et

allait souffrir soit à cause du travail, soit parce qu'il ne gagnerait pas assez pour manger correctement ».

Cependant, tous les jeunes n'apprécient pas cette protection. Devenir un apprenti implique de travailler pendant trois à quatre ans sans recevoir de salaire, après quoi un salaire misérable peut être empoché pour le travail effectué sous l'autorité du patron. En tant que travailleurs migrants, les jeunes peuvent gagner un salaire, quoique bas, dès le jour où ils trouvent un emploi ou s'engagent dans des services informels comme le cirage de chaussures, le transport de marchandises, le commerce itinérant, etc. En outre, un apprentissage exige d'accepter une position subordonnée au moment même où de nombreux jeunes recherchent un certain degré d'autonomie, qu'ils obtiennent à travers la migration. Ainsi, les jeunes ne sont pas toujours intéressés par le développement des compétences et la formation non-formels.

Comment les jeunes deviennent des apprentis est une autre question sur laquelle on sait très peu. On suppose que les jeunes gens font part aux adultes de ce qu'ils souhaitent faire puis qu'ils commencent un apprentissage dans la filière en question. Mais en fait, cela ne correspond pas à la façon dont les relations sociales et le travail fonctionnent habituellement dans l'économie informelle de l'Afrique de l'Ouest. Là-bas, les individus sont embauchés en fonction de leur position dans le réseau de parenté plutôt que de leurs compétences et intérêts. Il est donc important de se demander qui a son mot à dire dans le choix du métier et dans quelle mesure les jeunes gens peuvent suivre leurs propres intérêts. Le récit de l'apprenti tailleur illustre bien cette problématique :

Mon grand-père a décidé que je devrais apprendre la mécanique et mon père que je devrais devenir tailleur. J'aimais l'idée de mon grand-père, mais il est difficile de trouver un apprentissage en mécanique ici à Ouagadougou. Certains sont payants, ce qui rend les choses encore plus difficiles. Quand je suis arrivé, j'ai demandé à des parents de m'aider à trouver un garage, mais comme ils n'avaient pas le temps de chercher pour moi et que je n'ai pas eu de chance au cours du premier mois, je me suis résigné à devenir tailleur. C'est un parent qui m'a formé pour devenir tailleur ; je n'ai donc rien eu à payer.

Les jeunes comptent généralement sur des parents ou des amis pour les engager comme apprentis ou pour arranger un apprentissage et défendre leurs intérêts lorsqu'ils apprennent le métier. Les jeunes de la campagne sont donc désavantagés par rapport aux citadins, puisqu'ils dépendent de liens entre leur famille restée au village et d'éventuels patrons, ou de l'aide de parents basés en ville qui pourraient être approchés par des jeunes de différentes branches de la famille. Un autre problème réside dans le fait que, au sein de la famille élargie, plusieurs personnes peuvent vouloir exprimer leur avis sur ce qui est le mieux pour un enfant et, si cela peut créer plus d'opportunités et donner au jeune un choix individuel, cela peut également créer des conflits. Par conséquent, des parents sont parfois réticents à aider un jeune pour ne pas être accusés de manquer de respect à un membre de la famille plus âgé, qui aurait d'autres aspirations pour le jeune. Enfin, les petits ateliers d'une personne seulement se sont multipliés dans les zones urbaines, de sorte qu'il est devenu plus facile de trouver un parent ou un patron désireux de développer son commerce avec des apprentis. Toutefois, les patrons ne disposent pas tous des compétences

techniques adéquates pour transmettre leur métier ou d'un cercle de clients établi occasionnant suffisamment de travail pour que les apprentis puissent se former.

L'accès des jeunes à des apprentissages non-formels dépend par conséquent de la dotation économique et/ou sociale de leur famille. Leur employabilité future et leurs perspectives d'ouvrir avec succès leur propre atelier seront véritablement déterminées par la qualité de leur formation technique et l'intérêt dont ils font preuve dans l'apprentissage du métier, notamment dans le cas où ils auraient préféré avoir suivi une autre formation.

Ressources de suivi

Hashim, I. M. & Thorsen, D. 2011. *Child migrants in Africa*, London, Zed Books.

Thorsen, D. 2009. Mobile youth with little formal education: Work opportunities and practices. Brighton: University of Sussex. (http://www.migrationdrc.org/news/reports/Child_and_Youth_Migration/papers/Thorsen%20Accra%20English.pdf)

0-0-0-0

Promouvoir l'apprentissage informel – défis et accomplissements, par Christine

Hofmann, OIT, Genève

E-mail : hofmann@ilo.org

Mots-clés : apprentissage ; économie informelle ; formation non-formelle

Résumé : L'apprentissage informel mérite qu'on lui accorde plus d'importance dans le développement des compétences au niveau international. Il y a un potentiel inexploité à améliorer l'employabilité des apprentis diplômés, la productivité des micro-entreprises et petites entreprises et la réponse des systèmes nationaux de formation aux besoins du marché du travail.

L'apprentissage informel demeure le système de formation local le plus répandu dans de nombreux pays en développement. Les jeunes gens acquièrent des compétences professionnelles en travaillant et en apprenant aux côtés d'un artisan expérimenté. Le contrat d'apprentissage est enchâssé dans des institutions composées de normes sociales, de traditions, de réciprocité et de réputation. L'apprentissage dans l'économie informelle est un système « maison », bien connu et accepté par les communautés locales, mais souvent déconnecté des systèmes formation nationaux reconnus formellement. Sa promotion a le potentiel de bénéficier aux travailleurs de l'économie informelle et d'améliorer la réponse des systèmes de formation nationaux aux besoins du marché du travail.

L'apprentissage informel a été étudié dans de nombreux pays, surtout en Afrique. Les décideurs politiques, les « faiseurs » de politiques et les chercheurs sont toujours plus conscients de l'importance de promouvoir l'apprentissage informel, non seulement pour combler ses faiblesses mais aussi pour mieux exploiter son potentiel.

Si quelques pays ont inclus des dispositions relatives à la valorisation de l'apprentissage informel dans des lois et des politiques basées sur des expériences-pilotes, les efforts pour en augmenter l'échelle demeurent épars et peu d'interventions politiques ont été couronnées de succès. La promotion de l'apprentissage informel peut inclure l'amélioration des conditions de travail pour les apprentis, la formation de maîtres artisans, la mise en place de normes de compétences, le renforcement du dialogue entre les apprentis et entre les associations d'entreprises et les communautés locales, la sensibilisation de la population ou l'établissement de liens avec les moyennes et grandes entreprises. Formaliser l'apprentissage informel reste une option parmi beaucoup d'autres pour l'améliorer.

La promotion de l'apprentissage informel est confrontée à un certain nombre de défis qui ont fait leur apparition dans différents pays et contextes. Certains d'entre eux sont présentés ci-après.

L'un des principaux défis est de gagner la confiance des acteurs concernés, tels que les associations de petites entreprises, les prestataires de formation formelle et non-formelle, les communautés locales et les autorités gouvernementales. S'il n'existe pas de culture de collaboration, les préjugés et la méfiance doivent être dissipés.

Il est fondamental de tenir compte des intérêts des principaux acteurs : les petites entreprises qui ont besoin d'aide et de travail qualifié et les jeunes apprenants qui souhaitent apprendre un métier et de devenir employables. Le système de formation basé sur le lieu de travail est entièrement financé par les employeurs et les apprentis et nécessite donc des solutions ne biaisant pas les avantages qui incitent les deux parties à conclure et approuver des contrats d'apprentissage. Les améliorations ne peuvent être durables qu'à condition que les associations de petites entreprises – ou les petites entreprises elles-mêmes, s'il n'y a pas d'associations – soient aux commandes.

Il est essentiel de comprendre comment et pourquoi les apprentissages informels fonctionnent. Les interventions risquent en effet d'être mal conçues si elles ne se fondent pas sur une évaluation approfondie du système. Les pratiques de l'apprentissage informel peuvent différer en fonction des lieux et des métiers. Les déficits du système en termes de travail décent sont en partie dus à certaines « mauvaises règles » actuellement en place, comme une forte ségrégation de genre selon les professions. D'autres résultent d'une mauvaise mise en application du contrat d'apprentissage. Si les apprentis tendent à quitter l'atelier avant d'avoir achevé leur apprentissage – parce que rester jusqu'à l'obtention du diplôme n'ajoute pas de valeur supplémentaire –, les maîtres artisans pourraient perdre une partie de leur investissement dans la formation et cesser d'offrir des places d'apprentissage. Une autre alternative qui s'offre à eux est de ne pas transmettre certaines compétences et d'essayer ainsi de garder leurs apprentis pendant de trop longues périodes, ce qui peut être assimilé à de l'exploitation. Les deux situations, les « mauvaises règles » ou le manque de mise en application, demandent différents types d'approches pour améliorer la performance du système.

Tenter de surmonter en une fois toutes les faiblesses du système, notamment l'inégalité d'accès, le manque de protection sociale et les conditions de travail dangereuses, risque de surcharger les acteurs. Il est donc nécessaire d'agir étape par étape. Par exemple, l'introduction de systèmes de reconnaissance des compétences à travers des examens de fin d'apprentissage peut ouvrir la voie à des périodes d'apprentissage standardisées. En outre, les changements demandent du temps. Les systèmes de renforcement des compétences aujourd'hui performants ont évolué au fil des années, voire des générations. La promotion de l'apprentissage informel et son intégration dans le système de formation national dépasseront de loin la durée habituelle des projets de coopération technique. L'apprentissage de politiques prend du temps, et les solutions adoptées à la hâte sont rarement durables.

Un autre défi consiste à intégrer la promotion de l'apprentissage informel dans les stratégies de développement locales ou nationales, ce qui exige un effort conjoint de la part d'une série d'acteurs différents. Des systèmes de formation performants peuvent dynamiser les économies locales en améliorant la productivité et en renforçant les liens aussi bien entre les entreprises qu'à l'intérieur des chaînes de valeur. Certains métiers enseignés par le biais des apprentissages peuvent par ailleurs contribuer à atteindre d'autres objectifs de développement, comme l'amélioration de l'accès à l'eau potable, aux installations sanitaires et à l'énergie.

Les deux exemples suivants illustrent des accomplissements en termes d'amélioration de l'assurance de la qualité et de meilleure reconnaissance des compétences.

Au Bénin, les gouvernements provinciaux ont conclu des accords avec des associations locales d'entreprises pour organiser conjointement des évaluations pratiques de fin d'apprentissage, deux fois par année. Les commissions d'évaluation sont composées de représentants du gouvernement, d'associations d'entreprises et d'associations de parents. Les noms des candidats ayant réussi l'examen sont ensuite diffusés par les stations de radio locales.

Au Ghana, l'association nationale des tailleurs et couturiers⁹ fait passer deux fois par année un test national de compétences pratiques aux apprentis diplômés. L'examen, qui se déroule sur une journée, est organisé dans environ 50 centres à travers le pays. Depuis 2000, environ 65 000 apprentis s'y sont présentés. Les candidats l'ayant réussi se voient décerner un certificat lors d'une cérémonie de remise de diplômes organisée par l'association au niveau des *zones*. Le certificat donne le droit d'adhérer à l'association, est utilisé pour obtenir des permis et des licences émis par les Assemblées de districts et est accepté pour faire une demande de visa dans le cadre de l'*American Lottery Scheme*. La demande pour cette certification est en augmentation et les détenteurs de certificats émis par les instituts nationaux de formation professionnelle se présentent également au test de l'association pour améliorer leurs chances de trouver un emploi. Les instituts de formation du système formel ont accueilli toujours moins d'apprentis tailleurs et couturiers au cours des dernières années en raison du succès du système de reconnaissance mis en place par l'association.

⁹ *Ghana National Tailors and Dressmaking Association*

L'OIT plaide en faveur de la promotion de l'apprentissage informel et a contribué à l'élargissement des connaissances dans ce domaine au cours des 30 dernières années. Elle a développé une méthodologie d'évaluation complète et mené des recherches dans plus de 15 pays pour comprendre comment le système fonctionne et peut être amélioré. L'OIT collabore actuellement avec les parties concernées pour promouvoir et étendre les systèmes d'apprentissage informel à travers des projets de coopération technique au Bangladesh, au Bénin, au Burkina Faso, au Niger, en Tanzanie et au Zimbabwe.

Références

ILO. 2011. Introductory Guide to Upgrading Informal Apprenticeship. Concepts – Assessment – Issues – Policy Options (ILO, Geneva, forthcoming).

ILO. 2008. Apprenticeship in the Informal Economy in Africa, Workshop report, 3-4 May 2007, Employment Report No. 1 (ILO, Geneva), also available in French.
http://www.ilo.org/skills/projects/WCMS_158771/lang--en/index.htm

0-0-0-0

**PARTAGER LES
RÉFORMES, LES
INSTRUMENTS ET LES
MODALITÉS**

Mobilité et transparence: quelques mises en garde sur les cadres de qualifications, par Michael Young, Institute of Education, Université de Londres

E-mail : m.young@ioe.ac.uk

Mots-clés : conséquences involontaires ; transparence ; transférabilité ; linéarité ; cohérence

Résumé : Cet article examine le « côté obscur » d'une mode mondiale actuelle, les Cadres nationaux de qualifications. L'auteur soutient qu'en étant centrés sur une croyance exagérée dans les mérites de la flexibilité, ils pourraient en réalité entraîner de nouvelles inégalités, refusant aux plus défavorisés l'accès aux « connaissances légitimes » dont ils ont besoin.

C'est presque un truisme sociologique que d'affirmer que les politiques éducatives, comme toutes les politiques en fait, ont des conséquences aussi bien involontaires que voulues. Pourtant, à l'instar de nombreux truismes, on l'oublie souvent. Par ailleurs, les conséquences involontaires peuvent parfois être plus importantes que les conséquences voulues. La tendance récente à utiliser les qualifications comme moteurs des réformes éducatives ne fait pas figure d'exception.

Je vais m'attacher à explorer les conséquences involontaires de l'expansion récente des cadres nationaux et régionaux de qualifications, en Europe et ailleurs. Mon objectif n'est pas seulement de critiquer les politiques récentes sur les qualifications, mais d'élargir le débat autour de nos priorités éducatives.

Plus de 100 Cadres nationaux de qualifications (CNQ) sont actuellement mis en œuvre à travers le monde, avec le soutien des principales agences internationales (OCDE, Banque mondiale, UNESCO, Banque asiatique de développement). Il ne s'agit donc pas d'un phénomène marginal. De plus, ce processus mondial se poursuit, en dépit du manque remarquable de preuves empiriques concluantes en provenance des pays où ils existent déjà.

Malgré le manque de données probantes pour corroborer bon nombre des déclarations faites pour les CNQ, l'OIT a récemment soutenu un projet de mise en œuvre des CNQ (ILO 2011). C'est comme si certaines politiques (les CNQ en sont un exemple, mais j'inclurais aussi la formation basée sur les compétences et les programmes basés sur les résultats d'apprentissage) n'avaient pas besoin d'être appuyées par des preuves, malgré la tendance actuelle à réclamer des « politiques fondées sur des preuves » (*evidence-based policies*).

Deux des principaux objectifs des cadres de qualifications sont la transparence et la transférabilité des qualifications, d'une part, et la mobilité des apprenants en tant qu'étudiants ou qu'ouvriers, de l'autre. Avant de soulever quelques questions à propos de ces prétentions, passons en revue les aspects positifs des CNQ.

Transparence

Il est difficile de ne pas être d'accord avec l'idée que ceux qui pensent à étudier pour acquérir une qualification ou qui espèrent faire évaluer leurs compétences et connaissances existantes pour obtenir une qualification doivent savoir ce qu'ils sauront et seront en mesure de faire lorsqu'ils seront qualifiés. De même, d'autres utilisateurs clé des qualifications, comme les employeurs recrutant de nouveaux employés ou les responsables des admissions recrutant de nouveaux étudiants, doivent aussi savoir ce qu'une personne qualifiée sait et peut faire. C'est la transparence. Des qualifications plus transparentes devraient être mieux valorisées et encourager plus d'individus à vouloir les obtenir.

Transférabilité

Les qualifications traditionnelles, surtout les qualifications professionnelles, ont été vivement critiquées pour être des impasses : souvent, elles ne menaient pas plus loin qu'elles-mêmes et n'étaient pas liées les unes aux autres. On peut citer quatre aspects de ce manque de transférabilité des qualifications traditionnelles.

1. De nombreuses qualifications professionnelles n'offraient aucune voie vers des études menant à un diplôme. La seule alternative pour les détenteurs de qualifications professionnelles qui voulaient intégrer l'université était de recommencer à zéro en étudiant pour les examens destinés à ceux qui étaient à l'école.
2. Il existait des barrières insurmontables entre les qualifications générales (ou académiques) et professionnelles. Il n'y avait pratiquement aucune « transférabilité » entre les deux.
3. Invariablement, les qualifications étaient reconnues uniquement à l'intérieur des pays. Cela limitait la possibilité pour les apprenants (étudiants ou ouvriers) de se déplacer dans un autre pays quand de nouvelles opportunités d'emploi se présentaient.
4. La plupart des qualifications professionnelles étaient étroitement liées à la profession pour laquelle elles étaient conçues. Pour l'apprenant qui souhaitait changer de filière ou de métier, la seule alternative était de tout recommencer à zéro. Aucun transfert n'était possible entre les qualifications de ce qu'un apprenant savait ou pouvait faire.

A partir des années 1980, toutes ces contraintes ont été identifiées par les décideurs politiques comme des « barrières » qui pourraient être éliminées par un cadre de qualifications (CQ) unique. Un Cadre de qualifications définit les critères permettant d'acquérir une qualification et de passer d'un niveau à un autre. Les apprenants engrangent des unités ou des modules, libérés des anciennes barrières, aussi bien géographiques qu'occupationnelles, ou relatives à des domaines de connaissance spécialisés.

Je souhaite faire référence ici à deux types de problèmes liés à ce modèle de cadres de qualification. Premièrement, il représente une vision trop étroite et négative des limites de l'ancien système : les limites peuvent être mais ne sont pas forcément arbitraires, elles peuvent être de simples barrières préservant les intérêts d'une

profession. Deuxièmement, on peut se demander s'il est juste de donner autant d'importance à la transférabilité et la transparence.

Transparence et transférabilité revisitées

La transparence et la transférabilité peuvent être comprises comme des slogans tirés du domaine de l'économie de libre marché. Si les étiquettes sont visibles sur les produits et si les prix sont fixés dans une unité de change commune, c'est là que le marché fonctionnera le mieux. C'est un modèle satisfaisant, peut-être pour un supermarché (pas pour les petits commerçants, néanmoins), mais comment faire si les « produits » ne sont pas des œufs, mais la preuve que quelqu'un maîtrise des idées difficiles et des tâches complexes ? Est-il même possible d'énoncer ce que quelqu'un devrait savoir à la fin d'un cours d'une façon qui soit compréhensible à un débutant ? Sans aucun doute, les connaissances et compétences spécialisées sont intrinsèquement « non-transparentes » pour des débutants. Le savoir acquis à la fin d'une formation ne peut pas être expliqué à n'importe quel individu non qualifié, si ce n'est en des termes très généraux, à travers une liste de résultats d'apprentissage. Les tentatives d'explication finissent invariablement par simplifier à outrance ce qui doit être appris. La relation entre les apprenants et ce qu'ils veulent savoir ou être en mesure de faire à la fin d'une formation n'est pas la même qu'entre un acheteur et un vendeur. Elle est basée sur la CONFIANCE (dans l'enseignant et l'école ou dans l'université). Mettre exagérément l'accent sur la transparence ébranle la confiance. C'est exactement la même chose dans toute profession : nous voulons aller mieux, nous ne voulons pas connaître les étapes suivies par le chirurgien pour nous soigner et nous lui faisons confiance pour prendre les mesures appropriées. En cherchant à rendre transparentes des idées intrinsèquement compliquées, on remet en question le rôle des qualifications comme vecteur basé sur la confiance.

Un argument du même genre peut être avancé pour la transférabilité. Il y a un certain degré d'arbitraire dans les limites entre les qualifications. Cependant, la spécialisation du travail et de l'enseignement a été le principal moteur du progrès depuis les débuts de l'industrialisation, et la définition de frontières a toujours fait partie de ce processus. Les frontières doivent être considérées aussi bien comme des opportunités que comme des barrières.

Cadres de qualifications et changement social

Les objectifs de la transférabilité et de la mobilité présupposent un modèle de changement social que je désigne par le terme de dé-différentiation, soit le fait que les professions et les compétences et connaissances spécialisées tendent à être toujours plus similaires. Dit un peu crûment, ces objectifs supposent que la différenciation des professions, des connaissances, des régions et des nations, qui a caractérisé les 150 ans ou plus d'industrialisation, va maintenant en sens inverse et que les différences font de plus en plus partie du passé. Les professions sont remplacées par les mêmes emplois qui peuvent être créés partout, dans n'importe quel pays et sur n'importe quel continent. Les cadres de qualifications semblent incarner ce modèle de changement social.

Je souhaiterais toutefois mentionner 3 questions qu'il vaut la peine de poser au sujet de ce tableau du changement social.

- (i) Le modèle du changement social centré sur la dé-différentiation est-il en accord avec celui des connaissances spécialisées nécessaires à une future économie du savoir ?
- (ii) Qui sont ces travailleurs mobiles auxquels on se réfère si souvent ? Je présume qu'ils sont essentiellement de deux types : les employés d'élite des multinationales qui peuvent être indifférents – et sont indifférents – aux cadres de qualifications et les chômeurs des communautés défavorisées en quête d'un emploi non qualifié parmi ceux, toujours plus nombreux, générés par les économies du savoir. Eux non plus n'ont pas vraiment besoin de qualifications.
- (iii) Que pourrait-on perdre à vouloir diviser toujours plus les qualifications en « petite bouchées transparentes » pour maximiser leur transférabilité, et encourager les apprenants à construire leurs propres parcours ?

Ma réponse à la dernière question est l'enchaînement, ou la linéarité et la cohérence nécessaires du processus d'apprentissage. Nous en savons suffisamment sur les conditions dans lesquelles les individus acquièrent des connaissances spécialisées complexes. Ces connaissances doivent être enchaînées de façon à s'assurer que les apprenants ne passent à côté d'aucun concept clé. Les parcours vers des connaissances solides doivent être linéaires, et ne peuvent pas dépendre des choix inévitablement non-informés des apprenants. Si l'accès à des connaissances spécialisées est important, sa logique indique une direction très différente des logiques de transparence et de transférabilité.

La logique de mon argument est que des cadres transférables, transparents et fondés sur des choix entraîneront inévitablement de nouvelles inégalités. Les individus qui ont réussi les mépriseront et les individus défavorisés feront des choix qui ne les mèneront nulle part.

Cet argumentaire n'est pas un appel à abandonner les cadres nationaux ou régionaux, loin de là. D'ici 20 ans, pratiquement tous les pays auront des CNQ et il y aura un nombre croissant de cadres régionaux. Il est toutefois fondamental de reconnaître que ceux-ci devraient remplir la fonction de guides pour les utilisateurs, pas de prescriptions. La plupart des pays se demandent comment créer une croissance fondée sur le savoir et génératrice d'emplois. Ils n'y parviendront qu'à condition d'élargir les opportunités des apprenants d'acquérir des connaissances spécialisées et d'améliorer les qualifications spécialisées des enseignants et des formateurs.

Références

Allais. S (2010) The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries, Geneva, International Labour Office.

Education, emploi et économie: comment fonctionne cette relation en Afrique du Sud? par Peliwe Lolwana, Université du Witwatersrand, Johannesburg

E-mail : Peliwe.lolwana@wits.ac.za

Mots-clés: enseignement professionnel ; marché du travail ; économie ; chômage des jeunes

Résumé: La relation entre l'éducation, l'économie et l'emploi est complexe et les interventions pour réduire le chômage des jeunes doivent prendre en compte cette complexité.

Plus de 60 % des Sud-Africains sont âgés de 34 ans ou moins. De plus, les jeunes comptent pour 70 % de tous les chômeurs du pays (Statistics South Africa, 2007). Cet article s'attache à interroger les différentes politiques et interventions qui sont proposées pour faire face à la situation.

Le problème du chômage réside dans 3 sphères : l'éducation, l'économie et le marché du travail ou l'emploi. En premier lieu, il est communément admis que l'éducation est un facteur clé pour permettre une transition plus facile des jeunes vers le monde du travail. Certaines études ont cherché à comprendre le phénomène de façon plus approfondie en examinant quel type d'éducation rend l'accès à l'emploi plus facile. Cloete (2009) conclut qu'être éduqué a l'effet le plus fort pour ceux qui postulent pour des emplois, surtout s'il s'agit d'une éducation post-scolaire.

Toutefois, les performances éducatives ne sont qu'une pièce du puzzle. Le type d'emplois créés dans l'économie en est une autre. Jusqu'à la crise économique mondiale, l'Afrique du Sud connaissait une « croissance génératrice d'emplois ». Cependant, elle n'a pas été suffisamment haute pour répondre à la croissance de la main d'œuvre (Altman, 2011). Durant les années 2000, le taux d'emploi a augmenté parmi les 20-24 ans et stagné parmi les 15-19 ans. On peut ainsi émettre l'hypothèse que cette croissance de l'emploi a favorisé, parmi les jeunes, les plus éduqués et qualifiés. En outre, la participation au marché du travail a bénéficié aux citoyens plus qu'aux habitants des zones rurales et est toujours défavorable aux jeunes noirs. Contrairement à d'autres pays en développement, le secteur formel grandit plus vite que le secteur informel. Ce phénomène soulève des questions sur les jeunes Sud-africains qui n'occupent pas l'espace de l'emploi informel, malgré leur représentation élevée dans les statistiques du chômage.

En somme, nous avons un grand nombre de jeunes sans emploi, un manque de main d'œuvre qualifiée, une économie qui ne croît pas assez vite pour générer des emplois et un système éducatif qui ne fournit pas les compétences adéquates à l'économie. Que doit-on faire pour résoudre ce problème inextricable?

Tout d'abord, nous devons comprendre que les jeunes gens qui sont actuellement au chômage ne forment pas un groupe homogène. Le marché du travail est confronté à

plusieurs groupes différents de jeunes gens ayant achevé leur processus de scolarisation : certains ont abandonné l'école très tôt, d'autres ont acquis des qualifications scolaires incomplètes et d'autres encore ont des qualifications scolaires médiocres mais complètes. Différentes interventions sont par conséquent nécessaires.

L'enseignement professionnel est habituellement l'antidote pour tous ceux qui ne peuvent pas entrer à l'université. L'analyse menée récemment par Alison Wolf sur l'enseignement professionnel au Royaume-Uni est instructive pour tous les pays et contient en particulier des leçons pertinentes pour l'Afrique du Sud (Wolf, 2011). La vaste population de jeunes gens sous-éduqués a peu de chance de bénéficier véritablement des types d'enseignement professionnel offerts actuellement et proposés comme des interventions visant à lutter contre le fléau du chômage des jeunes. Il a été prouvé que les programmes de formation actuels n'ont fait que « recycler » les jeunes et constituent plutôt des lieux d'attente (pour retarder la mise au chômage) plutôt que des moyens constructifs d'accéder à l'emploi (Singizi Consulting, 2008). Le nouveau gouvernement a la volonté de relancer le système d'apprentissage qui était en plein déclin, mais Wolf souligne les difficultés à étendre le système d'apprentissage dans une économie en transition et la façon dont ces opportunités tendent à favoriser les travailleurs adultes plutôt que les jeunes.

Le marché du travail auquel les institutions éducatives préparent les jeunes a changé radicalement. Le marché des « emplois pour jeunes » s'est effondré, obligeant ces derniers à rester à l'école plus longtemps, si bien que ceux qui ont abandonné l'école tôt sont totalement défavorisés dans la course à l'emploi. Les jeunes gens ont alors plus de chances de trouver un emploi dans les marchés précaires, et sont vulnérables aux diminutions de l'emploi qui sont constantes dans de tels secteurs. L'Afrique du Sud en particulier ne s'est pas tellement éloignée de son économie dominée par les matières premières, ce qui a des implications pour le genre de travail requis. Wolf nous fait également observer l'avantage d'un enseignement professionnel plus général que celui, plus spécifique valorisé : par les employeurs, contrairement à la croyance commune consistant à suivre ce que veulent les employeurs.

Si nous voulons contribuer à réduire le chômage des jeunes dans nos pays respectifs, nous devons comprendre la nature du groupe qu'ils forment, comprendre le genre d'éducation et de développement des compétences dont ils ont besoin et comprendre la nature de l'économie à laquelle ils seront confrontés. L'article plus long s'appuiera sur le contexte sud-africain pour démêler les pièces de ce puzzle, illustrant notre tendance à trouver des solutions au cas par cas plutôt que d'affronter la complexité du problème.

Références

Altman, M. 2011; Youth Labour Market Challenges in South Africa. In Boineli, I & Meyer, T (eds.) Human capital Trends: Building sustainable organisations. Knowres Publishing (PTY) Ltd. Randburg, South Africa.

Cloete, N. (2009). Responding to the educational needs of Post-school youth. Centre for Higher Education Transformation; Cape Town, South Africa.

Singizi Consulting, September 2008: Employment and School Leavers: A Study of Youth Employability. HSRC: Pretoria.

Statistics South Africa, 2007: Community Survey.

Wolf, A. 2011: Review of Vocational Education – The Wolf Report.

0-0-0-0

Apprendre du « Processus de Turin » de la Fondation européenne pour la formation, par Sören Nielsen, Fondation européenne pour la formation (*European Training Foundation, ETF*), Turin

E-mail : Soren.Nielsen@etf.europa.eu

Mots-clés : examen du système d'EFP; renforcement des capacités; apprentissage des politiques; politiques européenne d'EFP.

Résumé : L'auteur aborde les évaluations des politiques d'EFP menées dans le cadre du processus de Turin dans 29 pays partenaires de l'ETF dans une perspective d'apprentissage des politiques. Il conclut que le processus pourrait être un instrument précieux pour améliorer l'appropriation nationale de la réforme de l'EFP.

Les « politiques » ne sont autres que des visions pour le développement et les moyens d'atteindre des objectifs. Le concept d'apprentissage des politiques a été développé pour appuyer l'idée que les réformes d'EFP dans les pays en transition (et, en réalité, n'importe quelle réforme majeure dans n'importe quel pays) ne seront réussies et durables que si le développement, la formulation et la mise en œuvre des politiques reposent solidement sur une appropriation et une implantation larges dans les institutions existantes. Le concept a été développé dans le cadre d'une discussion critique autour des approches plus traditionnelles du transfert de politiques et de la copie des politiques. Il met l'accent sur l'engagement actif des acteurs nationaux dans le développement de leurs propres solutions de politiques. Je vais présenter ici le processus de Turin de l'ETF sous l'angle de l'approche de l'apprentissage de politiques d'EFP et poser la question : dans quelle mesure ce processus pourrait-il aider les pays à s'aider eux-mêmes ?

En 2010, l'ETF a lancé le processus de Turin afin d'offrir aux pays partenaires intéressés un cadre d'action et du soutien technique pour améliorer leurs systèmes d'EFP. L'exercice, qui se répétera tous les deux ans, vise à autonomiser les pays et renforcer les institutions nationales pour qu'elles puissent mettre en œuvre elles-mêmes l'exercice à travers des auto-évaluations guidées par l'ETF et basées sur une méthodologie commune pour permettre la comparabilité.

Le processus de Turin est un processus d'analyse participative de l'ensemble du système d'EFP. Ses objectifs principaux sont : (i) aider les pays partenaires à

développer des politiques fondées sur des preuves (*evidence-based policy making*) ; (ii) faire en sorte que l'ETF serve de base pour la planification ; et (iii) veiller à ce que l'ETF soutienne l'aide de la Communauté européenne. L'analyse est conçue comme un processus d'évaluation sur mesure dirigé par les pays eux-mêmes avec une vaste participation/consultation de tous les acteurs clés de l'EFPP. La méthodologie s'appuie sur un cadre d'analyse commun qui a une dimension double : l'évaluation du système d'EFPP et l'analyse des cycles de politiques d'EFPP. En accord avec les pays partenaires, le processus de Turin est guidé par quatre principes clés : (i) une appropriation par les pays, (ii) une approche participative, (iii) une évaluation holistique (le cadre analytique cible le système d'EFPP et son environnement), et (iv) une évaluation fondée sur des preuves. Les pays partenaires peuvent décider eux-mêmes de la modalité de mise en œuvre qu'ils souhaitent, soit une auto-évaluation guidée, soit une approche participative dirigée par l'ETF.

Dans une perspective d'apprentissage des politiques, l'aspect le plus intéressant de l'approche est la focalisation sur la « vision » et l'« état de la technique » dans l'EFPP, tels que définis par les pays eux-mêmes. Où se situent les pays actuellement, et où veulent-ils aller ? Le processus de Turin leur fournit une plateforme pour réfléchir à ces questions et définir leurs propres priorités.

Si le processus s'inspire du processus de Copenhague et s'appuie sur la méthode ouverte de coordination (*Open Method of Coordination*), il s'en différencie également :

Méthodologie: processus de Copenhague et processus de Turin

<i>Processus de Copenhague</i>	<i>Processus de Turin</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Adoption d'un agenda politique et de politiques communs • Participation systématique des Etats membres • Etablissement d'arrangements institutionnels, de rôles et de responsabilités dans l'EFPP • Examen de politiques, rapports • Questionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'agenda de politiques commun/ diversité des contextes • Invitation des pays partenaires à participer sans que la valeur ajoutée soit forcément évidente • Diversité des arrangements institutionnels • Apprentissage de politiques, exercice de renforcement des compétences pour une élaboration des politiques fondée sur des preuves • Discussions/dialogue collectifs et bilatéraux sur les politiques, guidés par l'ETF

Le processus de Turin étant un mouvement ascendant, partant du niveau des *projets*, passant ensuite par des *programmes* pour aboutir finalement à des *politiques*, il aura pour conséquence d'augmenter les demandes pour que l'ETF démontre aussi sa capacité à faciliter l'apprentissage des politiques. De la même façon que la notion « apprendre à apprendre » dans la théorie moderne de l'apprentissage se réfère à la capacité au méta-apprentissage, l'EFPP devra travailler à un niveau « méta » en contribuant avant tout à développer la capacité locale des pays partenaires à résoudre eux-mêmes leurs propres problèmes.

Tous les pays partenaires de l'ETF doivent trouver des solutions nationales dans un contexte européen/mondial. L'expérience de l'Union Européenne guidera les développements des pays candidats et en phase de préadhésion, mais peut aussi soutenir et inspirer les pays d'autres régions du monde. Les processus de politiques d'EFP de l'UE offrent d'intéressantes possibilités de partage d'apprentissage, mais les véritables efforts et le gros du travail devront être réalisés par les pays eux-mêmes, à travers la définition de leurs propres priorités nationales et le choix des politiques à adopter. Par conséquent, les décideurs politiques et les praticiens doivent développer à tous les niveaux leur capacité à devenir des « interprètes de politiques », dans la mesure où il existe une variété de modèles, de mesures et de pratiques possibles pour atteindre un même objectif. Il est nécessaire de renforcer les capacités pour pouvoir traduire les objectifs en des pratiques adaptées aux différents pays et pour gérer les processus internes impliqués dans le cycle de politiques. Pour résumer, les efforts visant à intensifier l'organisation de plateformes d'apprentissage de politiques et à mettre en place des processus d'apprentissage des politiques constructifs pour les principaux acteurs et parties prenantes seront essentiels pour permettre aux pays d'être responsables de leurs propres politiques d'EFP.

Si nous évaluons le processus de Turin à l'aune de l'approche de l'apprentissage de politiques développée par l'ETF et définie comme suit :

« L'apprentissage de politiques se focalise non pas sur la simple implication mais plutôt sur l'engagement actif des acteurs nationaux dans le développement de leurs propres solutions de politiques, et est fondé sur la perception selon laquelle il n'existe pas de modèles universellement valables pouvant simplement être transférés ou copiés d'un contexte à l'autre. Au mieux, il existe une richesse d'expériences internationales, quoique spécifiques aux contextes, pour gérer des questions de politiques similaires qui peuvent être partagées »¹⁰.

-alors le processus de Turin peut certainement stimuler le développement et la consolidation d'une culture et d'un environnement de politiques sains, fondés sur la reddition de compte et l'appropriation par les décideurs politiques et les acteurs nationaux. Il pourrait conduire à des processus d'élaboration de politiques plus réfléchis où la créativité et les capacités locales sont mobilisées de façon adéquate, en valorisant aussi les expériences et résultats internationaux. Passer du transfert des politiques ou de la copie des politiques à un véritable apprentissage des politiques, c'est-à-dire à un processus de politiques sain, engageant la responsabilité et l'appropriation des principaux acteurs nationaux, demande de nouvelles approches de l'assistance technique. Pour atteindre cet objectif ambitieux, nous devons encourager la création d'une culture de prise de décisions de qualité dans l'éducation. Le processus de Turin pourrait se révéler être ici un instrument précieux.

¹⁰ Traduction non-officielle de : "Policy learning emphasizes not simply the involvement but rather the active engagement of national stakeholders in developing their own policy solutions, and is based on the understanding that there are no universally valid models that can simply be transferred or copied from one context to another. At best there is a wealth of international, though context-specific, experience in dealing with similar policy issues that can be shared." (Grootings & Nielsen, ETF Yearbook 2005: 11)

Références

European Training Foundation (2011) The Torino Process. Evidence-based Policy making for Vocational Education and Training. ETF: Turin.

European Training Foundation (2011) Compendium of Country Reports 2010. ETF: Turin.

www.etf.europa.eu/torinoprocess

**RECHERCHES SUR LES
ANCIENNES ET LES
NOUVELLES
QUESTIONS**

Recherche en développement des compétences techniques et professionnelles : fin ou renaissance de la recherche en éducation en Afrique de l'Ouest? par Michel

Carton, NORRAG, Institut de hautes études internationales et du développement,
Genève

E-mail : Michel.Carton@graduateinstitute.ch

Mots clés : sciences sociales et recherche en développement des compétences; institutions et réseaux de recherche

Résumé : Développer la recherche en développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) en Afrique revient soit à une impasse, soit à une opportunité pour la recherche en éducation. La pression politique et le soutien financier à disposition pour s'attaquer au problème du chômage chez les jeunes au moyen du renforcement des compétences pourraient stimuler les chercheurs à dépasser leurs propres limites scientifiques et les «mauvais comportements» en matière de conseils, ainsi qu'à redécouvrir l'importance des institutions et des réseaux pour obtenir les résultats escomptés.

Il y a un écart de près de 40 ans entre les deux citations suivantes:

« L'apprentissage traditionnel est l'explication principale de la naissance et de la croissance d'une économie de libre d'entreprise au Nigeria. Un grand nombre des meilleurs entrepreneurs nigériens ont commencé leur parcours professionnel dans des activités liées au commerce, à la construction ou à la sous-traitance »¹¹.

« Il est important de reconnaître qu'il est nécessaire, voire urgent, de réagir non seulement au problème du chômage chez les jeunes et plus particulièrement à celui du décalage entre le système éducatif et les besoins du marché du travail, mais aussi à la situation des personnes travaillant dans l'économie informelle »¹² (17ème Sommet de l'Union Africaine, 2011).

La recherche a-t-elle joué un rôle dans les 20 années d'absence de secteurs clés tels que l'agriculture, le secteur informel, l'enseignement technique et la formation professionnelle dans le discours du développement?

Les chercheurs ont-ils utilisé leurs connaissances pour démontrer que le discrédit jeté sur les universités dans les années 1980, dans le cadre des programmes d'ajustement

¹¹ Traduction non-officielle de: "Indigenous apprenticeship is at the heart of the explanation of the birth and growth of a free enterprise economy in Nigeria. Many of the best Nigerian entrepreneurs have started in trade, construction or sub contracting activities" (A. Callaway, 1972, 188, data 1963).

¹² Traduction non-officielle de : "It is important to recognise that it is necessary, even urgent, to address not only the problem of youth unemployment and the lag between the educational system and the labour market needs in particular, but also the situation of people employed in the informal economy" (17th African Union Summit, 2011).

structurel, aurait des conséquences encore aujourd'hui en termes de capacité de recherche?

Le prix à payer pour permettre à la recherche de jouer un rôle dans le regain d'intérêt actuel pour certains secteurs qui figuraient en tête de liste de l'agenda politique national et international dans les années 1970 et 1980 et sont aujourd'hui présentés comme « nouveaux » n'est-il pas trop élevé ?

En ce qui concerne la recherche en éducation, on peut se poser les questions suivantes:

- A-t-elle joué son rôle fonctionnel, mais aussi critique et prospectif non seulement en matière d'étude de la scolarisation, mais aussi de l'éducation informelle et de l'enseignement technique et la formation professionnelle, malgré les aléas des discours et des processus liés à la mondialisation tels que reflétés dans les politiques mentionnées ci-dessus depuis les années 1970?

- Les positions de certains précurseurs du développement économique tels que Lewis, étaient-elles connues des chercheurs en éducation, de façon à ce qu'elles puissent avoir influencé les autorités lorsque l'auteur a écrit en 1955: « Les dépenses visant à apporter de nouvelles connaissances aux paysans sont sans doute l'investissement le plus productif qui puisse être fait dans les économies agricoles les plus pauvres »¹³?

- Pourquoi les pédagogues n'ont-ils pas adopté l'analyse visionnaire menée en 1960 par un autre précurseur de l'économie du développement, Anderson, selon laquelle « il n'est fait référence à l'éducation que sporadiquement dans la plupart de la littérature désormais abondante en matière de changement technologique, de modernisation et de développement économique? Quelques auteurs lui accordent une grande importance, mais (en référence à Lewis cité ci-dessus) ne développent les raisons de leur choix qu'occasionnellement »¹⁴ ?

- Les décideurs politiques en matière de recherche ont-ils tiré les leçons, en termes de soutien significatif à la recherche en éducation, d'une autre déclaration d'Anderson: « Une approche fonctionnelle de l'éducation requiert une attention particulière à la relation entre éducation formelle et autres formations. L'école dispense des connaissances de base pour permettre l'exercice de différentes professions dans le futur et la communication dans l'ensemble du pays. L'apprentissage, sous ses différentes formes, est essentiel dans la création du capital humain que nous appelons le savoir-faire. Dans toutes ces situations, une structure souple, sans frontière rigoureuse, permet la mise en œuvre et l'adoption d'un programme fonctionnel d'éducation et sa diffusion rapide »¹⁵?

¹³ Traduction non-officielle de : "expenditure on bringing new knowledge to peasant farmers is probably the most productive investment which can be made in any of the poorer agricultural economies" (Lewis, 1955, 187)

¹⁴ Traduction non-officielle de : "education receives only passing reference in most of the now vast literature on technological change, modernization and economic development? A few writers accord it major importance, but they (referring to Lewis quoted above) only occasionally amplify on their reasons" (Anderson, 1966, 259).

¹⁵ Traduction non-officielle de : "A functional approach to education requires attention to the relation between formal education and other training. Schools spread the basic sort of knowledge that encourage flexibility in later occupational roles and stimulate countrywide communication.

- Trente-cinq ans plus tard, pouvons-nous nous montrer optimistes quant à l'avenir de la recherche en éducation, lorsque le Président du Groupe de la Banque mondiale prononce un discours «révolutionnaire» de quatorze pages sur la Démocratisation de l'économie du développement qui ne comprend que cinq fois le mot «éducation», ce qui signifie que l'influence des pédagogues sur l'économie du développement est quasi nulle (Zoellick, 2010)?

La recherche en éducation en l'Afrique était considérée comme «négligée et sous-estimée» par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) au milieu des années 1990 (Mclure, USAID, 1997). Cette conclusion est contestée par les recherches qui viennent d'être effectuées dans trois pays ouest-africains (Burkina Faso, Ghana et Côte d'Ivoire) et en Afrique du Sud où vingt années de recherches ont été consacrées au DCTP. Les trois premiers documents ont été réalisés sur la base des chapitres du ROCARE à propos de ces pays, en collaboration avec le NORRAG. Ces documents seront présentés à la Triennale de l'ADEA qui se tiendra à Ouagadougou en Février 2012 et dont le thème est : Vers des systèmes d'éducation et de formation au service d'un développement durable de l'Afrique : comment concevoir et mettre en œuvre une réponse efficace à travers les systèmes d'éducation et de formation. Il est à noter que ce sera la première fois que les Ministres africains de l'éducation et de la formation (au sens large du terme) seront réunis lors d'une telle assemblée, ce qui sous-tend l'importance et l'urgence de traiter de façon holistique les questions telles que le rôle du développement des compétences techniques et professionnelles comme un instrument visant l'insertion des jeunes dans la société, à la fois socialement et économiquement, ainsi qu'un développement économique durable.

Ce document se penche sur la façon dont la recherche en éducation a utilisé le domaine du DCTP au cours des vingt dernières années comme un instrument pour vérifier si les institutions, les acteurs, les conditions de travail et financières qu'elle sous-tend sont aujourd'hui dans une situation de survie ou de (pré)-renaissance. Pour répondre à la question, il convient de considérer la recherche en éducation dans le contexte plus large des sciences sociales. Le Rapport mondial sur les sciences sociales 2010 souligne que « Les institutions scientifiques dans de nombreux pays sub-sahariens ont été systématiquement affaiblies et détruites au cours des trois dernières décennies à travers les politiques économiques internationales ainsi et les effets dévastateurs des politiques et des événements nationaux... Nombreux sont ceux qui ont constaté le manque de théories et de modèles conceptuels africains visant à répondre aux dynamiques et aux défis sociaux de la région. Ce n'est pas une observation nouvelle. Il est clair, cependant, que cet appel à davantage d'innovation théorique et d'imagination sociologique est encore plus pertinent à notre ère de mondialisation et d'internationalisation, de déclin continu des institutions scientifiques, y compris les centres, les entreprises et les revues de recherche dans de nombreux pays, et l'absence généralisée de soutien gouvernemental à la recherche en sciences sociales en Afrique sub-saharienne »¹⁶ (Rapport mondial sur les sciences sociales, 2010, 67).

Apprenticeship in various forms is essential for the creation of that kind of human capital we call know-how. In all these contexts, a loose structure without sharp boundaries implements the adoption of a functional program of education and its rapid diffusion" (A. Anderson, 1966, 276)?

¹⁶ Traduction non-officielle de : "The science institutions in many sub-Saharan countries have been systematically eroded and destroyed over the past three decades through international economic

Deux questions sont particulièrement cruciales pour la recherche en sciences sociales: « La recherche individualiste n'a pas beaucoup d'influence sur la société et a généralement peu de poids... Les sciences sociales de « conseil » font référence à une pratique courante chez les universitaires qui travaillent dans le domaine du conseil - pour la plupart au sein des agences internationales et des gouvernements - pour accroître leurs maigres salaires. Cet état de fait est plus fréquent dans certaines disciplines comme les sciences de la santé, les études commerciales, les TIC et le travail de suivi et d'évaluation, mais il est tout de même courant et en constante augmentation »¹⁷ (Rapport mondial sur les sciences sociales, 2010, 65). Les études de cas mentionnées ci-dessus montrent clairement que le travail de conseil est prépondérant, bien qu'il soit souvent considéré comme opposé à un travail autonome de qualité.

L'étude du cas sud-africain est un exemple intéressant du point de vue des étapes de transformation globale de la société depuis le début des années 1990 : l'auteur identifie trois périodes successives dans la recherche en développement des compétences, à savoir la Construction, la Critique rapide et la Déconstruction (L. Powell, 2011). Ces trois étapes pourraient s'appliquer à la nouvelle perspective proposée par l'ADEA, où le DCTP est plus large et plus dynamique que l'ETFP, qui demeure une composante de la stratégie du développement des compétences. L'enjeu pour les chercheurs et les décideurs politiques est donc non pas de continuer à critiquer les limites de l'ETFP, mais de construire une nouvelle perspective où la recherche soit considérée comme un instrument important pour une prise de décisions pertinentes et durables. Parallèlement, les limites et les problèmes du nouveau modèle de développement des compétences devront être progressivement identifiés afin d'avancer vers l'étape de déconstruction/reconstruction. Un tel processus refléterait un autre mode de gouvernance des décisions politiques, où la recherche autonome (fonctionnelle et critique), ainsi que la collecte de données consultatives et quantitatives sont nécessaires. En d'autres termes et a priori, l'opposition entre la « recherche » de type consultatif et la recherche entièrement autonome pourrait être moins aigüe que la façon dont elle est souvent présentée. C'est pourquoi des recherches sur l'économie et la sociologie politique du conseil en Afrique (recherches qui sont très rares dans tous les domaines, y compris l'éducation), et la mise en relation de ces résultats avec les travaux en cours (comme ceux du CRDI Afrique de l'Ouest) sur la conception de nouveaux modes de gouvernance pour la recherche universitaire pourraient aider les décideurs et les universitaires à relancer un dialogue constructif.

policies as well as by the devastating effects of domestic policies and events.... Many people have commented on the lack of indigenous African theories and conceptual models to address the region's social dynamics and challenges. This is not a new observation. It is clear, however, that this call for theoretical innovation and more sociological imagination is even more relevant in an age of globalization and internationalization, of the continuous decline of key scientific institutions including research centres, societies and journals, in many countries, and of the widespread lack of government support for social sciences research in sub-Saharan Africa" (WSSR, 2010, 67).

¹⁷ Traduction non-officielle de : "The individualistic research does not have much influence on society and rarely carries much weight.... 'Consultancy' social science refers to the widespread practice of academics engaging in consultancy work – mostly for international agencies and governments – to augment their meagre academic salaries. It is most prevalent in specific disciplines such as the health sciences, business studies, ICT, and monitoring and evaluation work, but is still widespread and on the increase" (WSSR, 2010, 65).

Il est à noter que ces sujets ont été abordés lors d'un atelier du NORRAG et de la DSE (*Deutsche Schiedsgerichtsbarkeit für Erbstreitigkeiten*) en 1995 (K. King, L. Buchert, éd., DSE, 1996). Quinze ans plus tard, on pourrait faire le lien entre les débats de cet atelier et une nouvelle façon de penser le même sujet dans une perspective de recherche axée sur les compétences. Voilà qui pourrait nous aider à contrecarrer l'évaluation faite en 1997 par le ROCARE, dont la conclusion était que la recherche en éducation se trouve dans une impasse !

Références

Callaway, P. 1972. *Training young people within indigenous small-scale enterprises: the Nigerian example*. Paris: Unesco.

Lewis, W. 1955. *The Theory of Economic Growth*. London: Allen and Unwin.

Anderson, A. 1963. *The impact of the Educational System on Technological Change and Modernization*. In: Hoselitz, B. and Moore, W. *Industrialization and Society*. Paris: UNESCO-Mouton.

MacLur, R. 1997. *Overlooked and Undervalued. A Synthesis of ERNWACA Review on the State of Education Research in West and Central Africa*. Bamako: Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA), Support for Analysis and Research in Africa (SARA), Health and Human Resources Analysis for Africa (HHRAA), U.S. Agency for International Development.

Buchert, L., King, K. (Eds). 1996. *Consultancy and Research in International Education*. Bonn: DSE-NORRAG.

International Social Science Council. 2010. *World Social Science Report 2010*. Paris: UNESCO

Powell, L. 2011. *From Reconstruction to Deconstruction. The Role of Research in South African Skills Development*. Paper submitted to the 2011 UKFIET Oxford Conference.

Zoellick, R. 2010. *Democratizing Development Economics*. Document non publié.

Des préjugés au prestige: la formation et l'enseignement professionnels au Ghana, par Chris Gale, City & Guilds Centre for Skills Development, Londres

E-mail : chris.gale@skillsdevelopment.org

Mots clés : Ghana; perceptions, formation informelle et formelle; développement des politiques; opportunités pour les jeunes.

Résumé : Alors que le secteur de la formation professionnelle au Ghana continue d'attirer un grand nombre de jeunes, il est associé à des perceptions négatives qui se répercutent sur sa viabilité en tant que voie d'enseignement. Dans cet esprit, le Centre pour le développement des compétences et le Conseil pour l'enseignement technique et la formation professionnelle (COTVET) ont étudié les attitudes des acteurs clés afin d'identifier les facteurs sous-jacents conduisant à ces perceptions négatives.

L'éducation a été placée au centre des politiques de développement économique et social après l'indépendance du Ghana en 1957, ce qui a été réaffirmé avec l'entrée en vigueur de la loi sur l'éducation en 1961 (Akyeampong, 2010). L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) se trouvait à l'origine au cœur de cette stratégie de développement. Cependant, malgré une série de nouvelles initiatives et de directives politiques au cours des cinquante dernières années, l'ETFP est marginalisé au sein du domaine éducatif et le secteur a toujours formé la main-d'œuvre qualifiée nécessaire pour répondre aux besoins de l'économie ghanéenne.

Les recherches existantes montrent que le secteur est entravé par certaines perceptions négatives qui considèrent l'ETFP comme une voie éducative d'un statut et d'une qualité inférieures (Anamuah-Mensah, 2004). Cependant, ces perceptions n'ont manifestement pas empêché la formation professionnelle de demeurer une voie essentielle par laquelle les jeunes Ghanéens tentent d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour entrer sur le marché du travail. Par exemple, en 2010, le Ministère de l'Éducation (2010) a enregistré 64'156 élèves inscrits dans l'ETFP formel et Palmer suggère que ce nombre ne comprend pas ceux qui suivent un apprentissage informel, soit au moins 80% des parcours professionnels (Palmer, 2007).

Compte tenu de la nouvelle orientation politique en faveur de la formation professionnelle avec la création du COTVET en 2008, il est de nouveau possible de créer des voies attrayantes et de qualité pour accéder à une profession grâce à l'ETFP. Alors que le secteur peut attirer une proportion importante de jeunes, il est nécessaire de comprendre les facteurs sous-jacents qui frappent l'ETFP de perceptions négatives au Ghana, afin que le COTVET puisse produire l'effet escompté. Dans cet esprit, le Centre pour le Développement de Compétences et le COTVET ont sondé les attitudes des acteurs principaux, y compris les apprenants, les diplômés, les employeurs, les formateurs, les parents et les décideurs politiques, afin de déterminer les facteurs conduisant à ces perceptions négatives envers l'ETFP (comprenant à la fois la formation formelle et informelle).

Nous avons constaté que de nombreux apprentis se font l'écho de ces perceptions, souvent en soulignant le fait que l'on associait la voie qu'ils avaient choisie à des notes insuffisantes pour entrer au lycée (*Senior High School*). Ils s'attendaient aussi à un salaire peu élevé à la fin de leur formation. Pour les parents, le salaire peu élevé constituait un problème important. Voilà qui alimente l'idée selon laquelle ce secteur est réservé principalement à ceux qui ne peuvent pas se payer une éducation formelle. Outre les infrastructures et les ressources souvent limitées des apprentissages, voilà qui renforçait les préjugés des apprentis.

Les perspectives bouchées en commençant un apprentissage étaient exacerbées par la dévalorisation de certains métiers. En plus des perceptions négatives décrites ci-dessus, les entretiens ont permis de mettre en évidence le lien entre certains métiers et des activités marginales. Le plus grand problème résidait dans le fait que ces personnes exerçaient souvent des métiers qui pouvaient potentiellement absorber bon nombre de jeunes. Ainsi, les gens associaient communément les cheveux et la beauté à la prostitution. Un certain nombre de stagiaires ont témoigné qu'ils avaient quitté le domaine en raison de ce genre de préjugés, ce qui a certainement eu un impact sur le nombre de jeunes envisageant certains métiers comme source de revenu durable.

Cette attitude négative ne s'est cependant pas étendue aux employeurs ou aux formateurs. Les employeurs ont souvent exprimé la valeur qu'ils accordaient aux diplômés formés professionnellement et souligné le rôle clé qu'ils jouaient au sein de leurs organisations.

Malgré l'attitude relativement positive des employeurs et des formateurs, tous deux ont insisté sur la nécessité d'acquérir des compétences de base pour pouvoir progresser. Cela représente un obstacle en particulier pour ceux qui avaient été formés de manière informelle et n'avaient pas pu acquérir ces compétences de base. De plus, les employeurs ont indiqué que même s'ils encourageaient les diplômés de l'ETFP, ces derniers n'étaient généralement pas prêts à travailler dès la fin de leurs études, notamment en termes de compétences humaines (*soft skills*). Cela les poussait à embaucher des apprentis diplômés à plein temps, plutôt que sur la base d'un contrat.

En plus du manque de compétences de base et humaines, l'inquiétude régnait quant à la qualité et la comparabilité de la formation. Cette inquiétude a conduit à une limitation de la reconnaissance des compétences acquises à la fin de l'apprentissage, en particulier dans le secteur informel. Le manque de standardisation est le point clé à ressortir de cette étude. De nombreux apprentis, notamment issus du secteur informel, ont estimé que la qualité de leur formation était discutable et ont même suggéré que certains formateurs veillaient à garder certaines compétences pour eux. Cela affaiblissait la confiance des stagiaires envers leur travail et leurs perspectives d'avenir. En revanche, d'autres apprenants, principalement issus de la formation formelle, estimaient qu'ils étaient bien préparés pour le marché du travail et se montraient optimistes quant à leurs perspectives d'avenir professionnel.

Finalement, très peu d'apprenants avaient bénéficié d'une quelconque orientation professionnelle avant de commencer leur formation et cela peut avoir eu un impact négatif sur leurs attentes et il se peut qu'ainsi leurs résultats soient mauvais et qu'ils manquent de motivation durant leur formation. Les apprenants ont affirmé qu'ils ne

savaient pas exactement quel type de formation ils commençaient et quel type de compétences ils allaient pouvoir acquérir lors de celle-ci.

Il est évident que les perceptions négatives qui affectent ce secteur professionnel ne sont pas infondées. Elles sont motivées par des environnements d'apprentissage généralement peu attrayants et des perspectives professionnelles limitées pour les diplômés. Les employeurs ont, en revanche, indiqué leur volonté d'embaucher des diplômés ayant le niveau de compétences requis. Ce rapport met donc en évidence certaines réponses politiques possibles à certains de ces facteurs négatifs afin que la formation soit mieux adaptée aux besoins et aux attentes des employeurs:

- Développer le système d'orientation professionnelle.
- Développer des liens politiques entre le système d'ETFP et le développement des petites entreprises.
- Introduire une formation de développement des capacités pour les maîtres artisans.
- Améliorer les liens et le dialogue entre les secteurs de l'industrie et de la formation.
- Mener une campagne promotionnelle visant à améliorer les perceptions sur le secteur.

Références

Akyeampong, A. K. (2010) 50 Years of Educational Progress and Challenge in Ghana. *Research Monograph No. 33*. Brighton: Centre for International Education, University of Sussex

Anamuah-Mensah, J. (2004) Vocational/Technological Education for Accelerated Wealth Creation: Critical Issues Facing the Nation. *Paper presented at the 56th New Year School Conference organised by the Institute of Adult Education at the University of Ghana, 30 December 2004.*

Ministry of Education (2010) *Education Sector Performance Report 2010*. Accra: Ministry of Education.

Palmer, R. (2007) Skills for Work?: From Skills Development to Decent Livelihoods in Ghana's Rural Informal Economy. *International Journal of Educational Development* **27(4): 397-420.**

0-0-0-0

Huit propositions modestes pour une focalisation renforcée sur l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) dans l'agenda de l'Education pour Tous (EPT), par Kenneth King, Université d'Edimbourg et NORRAG

Email: Kenneth.King@ed.ac.uk

Mots clés : Objectif 3 de l'EPT; compétences et pauvreté; environnement favorable; compétences du secteur informel; enseignement technique et formation professionnelle dans les écoles; financement.

Résumé: Ces huit propositions s'inspirent d'un ensemble de travaux menés ces trois dernières années sur le développement des compétences. Elles visent à en extraire de nouvelles façons de penser le sujet, des domaines prioritaires et des problèmes négligés, des sujets clés, ainsi que les besoins en matière de données et de recherche.

1. Vers une clarification conceptuelle des compétences

L'une des raisons expliquant l'absence de progrès dans l'analyse et le suivi de l'Objectif 3 jusqu'à la parution du Rapport mondial de suivi 2010 a sans doute été l'incertitude, tant au niveau national qu'international, quant à la portée mal définie des « programmes d'apprentissage et de compétences utiles tout au long de la vie appropriés »¹⁸ dans le texte original du Forum social mondial de Dakar (King et Palmer, 2008). Le Rapport mondial de suivi 2010, paru pour la première fois dans la série de volumes de l'EPT, a changé tout cela. En effet, l'accent est à présent davantage mis sur les compétences techniques et professionnelles et sur le développement des compétences que sur les compétences utiles tout au long de la vie.

2. Développer les compétences pour réduire la pauvreté

L'acquisition de compétences sert la productivité, la compétitivité et la croissance, voilà qui est devenu une sorte de mantra. Cependant, il s'est avéré difficile pour les décideurs politiques et les donateurs de gérer efficacement les programmes d'acquisition de compétences pour la réduction de la pauvreté et la croissance. Une attention insuffisante a été prêtée à la question de savoir si les groupes les plus pauvres et les plus marginalisés de la société avaient accès à l'enseignement professionnel et technique ou à la formation professionnelle dans le système formel. En ce qui concerne les segments les plus pauvres de la société, leur éducation formelle préalable de faible niveau et de mauvaise qualité a des répercussions négatives sur l'accès et l'acquisition de compétences techniques et professionnelles à la fois formelles et informelles (RECOUP, 2011).

3. Enseignement technique et formation professionnelle et environnement favorable

L'acquisition de compétences est très différente de leur utilisation en particulier pour

¹⁸ *'appropriate learning and life-skills programmes'*

les plus pauvres qui n'ont accès qu'à une éducation de base de très faible qualité. Même pour les moins pauvres, dans de nombreux pays, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et des mathématiques de base dans les écoles primaires et au premier cycle du secondaire sont d'une qualité épouvantable; c'est la raison pour laquelle il est difficile pour eux d'acquérir des compétences professionnelles spécialisées par la suite. En plus de cela, l'accès à un enseignement technique et professionnel formel est souvent si limité qu'il constitue un obstacle à l'acquisition de compétences. Cependant, au-delà des écoles, l'utilisation productive de l'éducation ou des compétences dans le milieu du travail dépend d'un environnement dynamique ou propice à leur utilisation, comme l'a publiquement souligné la Banque mondiale en 1980 (Lockheed et al.). Il n'y a donc rien d'automatique quant à l'utilisation des compétences, qu'il s'agisse de compétences de base ou professionnelles; toutes deux doivent être soutenues par des environnements économiques locaux favorables.

4. La formation dans le secteur informel ou non structuré

L'offre de formations en dehors de l'économie formelle est largement reconnue comme la principale voie pour l'acquisition et l'utilisation de compétences dans de nombreux pays. Ce qui a été dit plus haut sur l'environnement économique favorable s'applique directement à ce secteur. Les décideurs politiques sont maintenant beaucoup plus conscients de l'ampleur d'une telle formation, comparée à l'ETP ou à l'ETFP formelles et bon nombre de jeunes acquièrent des compétences dans cette niche du secteur privé. Les projets visant à formaliser ce que l'on pourrait appeler le segment « formation » du secteur informel, y compris le système d'apprentissage informel, ne manquent pas.

5. L'enseignement technique et professionnel en milieu scolaire

Ce domaine varie considérablement d'une région à l'autre, reflétant des histoires et des influences internationales très différentes. Tout d'abord, l'accès à un tel enseignement est radicalement différent d'une région à l'autre, comme l'explique le Rapport mondial de suivi 2010 (p.80). L'Asie du Sud, l'Afrique sub-saharienne et les Caraïbes (toutes ces régions ayant été historiquement largement influencées par le Royaume-Uni) n'enregistrent qu'une proportion très faible d'ETP sur l'effectif total du secondaire. Ainsi, l'Asie du Sud et de l'Ouest, Afrique sub-saharienne et les Caraïbes n'enregistrent des pourcentages que de 1%, 2% et 2% respectivement. En revanche, l'Asie du Sud, l'Amérique latine et l'Asie centrale enregistrent des pourcentages de 11%, 10% et 11% respectivement. Étant donné que la spécialisation professionnelle au niveau secondaire est de plus en plus reportée au niveau du secondaire supérieur, ces chiffres indiquent une proportion beaucoup plus faible qu'elle ne pourrait l'être effectivement au niveau du secondaire supérieur (voir le point 6 ci-dessous). Ainsi, en 2007, pas moins de 43% des lycéens chinois poursuivaient leurs études dans des écoles professionnelles, pour ne citer qu'un exemple (Kuczera et Field, 2010: 13).

6. Améliorer le suivi des opportunités faciles offertes par l'ETP et prendre conscience de la situation plus difficile de la formation professionnelle et du secteur informel

Les systèmes d'information de l'ETFP, y compris le suivi et l'évaluation de l'offre en matière d'ETFP, la demande et le financement sont souvent lamentablement

inadéquats dans la plupart des pays en développement (King et Palmer, 2008). Il y a ici deux principaux a priori : tout d'abord, envers le suivi de l'ETP à l'école, par rapport à une formation professionnelle formelle ou informelle, dont les apprentissages, et deuxièmement envers les données concernant l'offre qui sont plus faciles à récolter. À court terme, la collecte de données sur l'offre d'ETP à l'école et au collège telles que rapportées dans les Rapports mondiaux de suivi pourrait certainement être améliorée.

7. Le financement de l'ETP et de l'ETFP

Au niveau mondial, la volonté de mobiliser des fonds pour l'ETFP est beaucoup plus faible que celle pour l'enseignement universitaire ou supérieur; il n'y a donc aucune Initiative accélérée (*Fast Track Initiative*) pour l'ETFP. Ceci s'explique par différentes raisons évidentes, dont la négligence (et la confusion conceptuelle) de l'Objectif 3 de l'EPT, la difficulté perçue de s'engager dans ce domaine et la frustration liée aux tentatives précédentes de financer l'ETFP. Paradoxalement, l'ETFP a pris davantage de place dans l'ordre du jour des pays en développement et des gouvernements donateurs, cependant cela ne s'est pas encore traduit par des changements perceptibles en matière de financement.

8. Identification de la situation des jeunes les plus pauvres dans la politique mondiale de développement des compétences

Dans de nombreux pays, y compris la plupart des pays de l'Asie du Sud, la raison pour laquelle il y a si peu de jeunes suivant une ETP en milieu scolaire ou dans des établissements d'ETFP en-dehors de l'école, c'est que la voie principale pour fixer les compétences passe par l'embauche pour le travail temporaire mal payé ou non rémunéré et la sélection progressive de ceux qui peuvent travailler avec les *mistris* (les maîtres), formés par le même système. En d'autres termes, derrière les chiffres de 80 à 90% de nouveaux emplois créés dans le secteur informel, le secteur non structuré de l'économie, il peut y avoir plusieurs systèmes de développement des compétences qui interagissent, y compris celui – de grande ampleur – du développement des compétences à travers le travail temporaire. Plusieurs pays d'Asie du Sud se penchent actuellement sur les plus grands projets de leur histoire en termes d'expansion de la main-d'œuvre qualifiée, incluant les avantages de ce que l'Inde appelle le «dividende démographique», vu qu'elle bénéficie d'un nombre de jeunes beaucoup plus élevé qu'en Chine ou que dans d'autres pays occidentaux ou orientaux. Le Bangladesh, le Pakistan et l'Inde entendent également tirer profit des rémittances à travers l'expansion planifiée de millions de travailleurs migrants. Actuellement, dans le cas du Bangladesh, la moitié de ces travailleurs migrants n'est pas qualifiée, mais il est prévu que grâce à l'amélioration des compétences pré-migratoires, le rendement sera beaucoup plus élevé. Ces millions de jeunes cherchant à acquérir des compétences grâce au travail temporaire et à travers la migration interne et internationale ne sont pas seulement applicables à l'Asie du Sud, mais aussi à l'Amérique latine, comme le montre le travail temporaire informel accessible aux jeunes les moins formés dans cette région. En gardant ces jeunes à l'esprit, il est important de dépasser la rhétorique des compétences visant la réduction de la pauvreté et la croissance et les perspectives axées sur la demande pour reconnaître la manière dont les cultures et les traditions de travail spécifiques façonnent profondément les jeunes les plus pauvres et les plus vulnérables.

[Une version antérieure complète de cet article est disponible sur le site du Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2012 :

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2012-ED-EFA-MRT-PI-06.pdf>]

Références

King, K. and Palmer, R., 2008. Skill for work, growth and poverty reduction. Challenges and opportunities in the global analysis and monitoring of skills. British

Council and UK National Commission for UNESCO, London. Downloadable at: www.unesco.org.uk/uploads/SkillsforWorkGrowthandPovertyReduction-Sept08.pdf

Kuczera, M. and Field, S., 2010. Learning for jobs. OECD reviews of vocational education and training. Options for China. OECD, Paris.

Lockheed, M., Jamison, D. and Lau, L., 1980. Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey. In King, T. (Ed.) Education and Income. World Bank Staff Working Paper No.402, World Bank: Washington.

RECOUP, 2011. Palmer, R., Akabzaa, R., Janjua, S., King, K. and Noronha, C. (2011, à paraître) Skill Acquisition and its Impact upon Lives and Livelihoods in Ghana, India, and Pakistan, in Colclough, C. (Ed) (2011, à paraître) Education and Poverty in the South: Vol. 3 – Reassessing Education Outcomes, Education, Poverty and International Development Series, Routledge, London.

UNESCO, 2010. Education for All Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized. EFA GMR, at UNESCO, Paris

0-0-0-0