

Document no 8

DEBATS EN MATIERE
DE DEVELOPPEMENT
DES COMPETENCES

*Des compétences pour la
vie et pour le travail*

GRUPE DE TRAVAIL
POUR LA COOPERATION INTERNATIONALE
EN MATIERE DE DEVELOPPEMENT DES
COMPETENCES

Secrétariat:

Organisation internationale du travail, NORRAG, Direction du développement et de la coopération (Suisse).

Coordination:

Réseau d'études et de recherches sur les politiques d'éducation et de formation (NORRAG)

C/o IUED, C.P. 136, CH - 1211 Genève 21, Suisse

Téléphone: +41 22 906 59 01

Télécopieur: +41 22 906 59 47

Courrier électronique: michel.carton@iued.unige.ch

© 2003 Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences

INTRODUCTION

Avertissement

Comme lors des précédentes rencontres, l'équipe de NORRAG, en tant qu'animatrice, s'est efforcée de situer les débats au delà des positions officielles présentées par les agences. Le ton adopté dans l'introduction à la première section du présent document est donc délibérément celui d'un spécialiste en recherche appliquée se prononçant sur les programmes des agences. Il comporte une réflexion critique aussi bien sur les contributions des participants dans les discussions que sur les problèmes gravitant autour de cette rencontre. Le Groupe de travail ne prend pas officiellement position et ce commentaire ne doit pas être interprété comme une tentative dans ce sens.

Les réunions du Groupe de travail bénéficient de l'appui constant de la DDC. Cependant, cette neuvième réunion n'aurait pas été possible sans l'invitation du Centre UNESCO-UNEVOC à Bonn. Nous remercions le Directeur, M. Rupert Maclean de nous avoir accueillis ainsi que M. Hans Krönner qui, outre sa contribution habituelle à la réflexion du Groupe de travail, a dirigé une équipe d'appui de l'UNESCO avec autant d'enthousiasme que d'efficacité.

Cette rencontre illustre la collaboration de plus en plus étroite qui s'établit entre l'UNESCO et l'OIT. Ce document met particulièrement l'accent sur les efforts fournis par ces deux agences, et d'autres organismes, pour développer les notions de compétences pour la vie et pour le travail. Le Groupe de travail est revenu également sur le sujet de la réunion précédente en consacrant une séance à la version de février 2003 de l'étude de la Banque mondiale sur le développement des compétences en Afrique subsaharienne. Le rapport contient également la traditionnelle mise à jour des positions des donateurs. Le Groupe de travail adresse des félicitations spéciales pour leur présentation à deux agences qui ne faisaient pas partie jusqu'à présent du « noyau » des membres participant aux discussions : la Fondation européenne pour la formation (FEF) et NORAD. Nous souhaitons que la collaboration avec ces deux organisations se poursuive et s'intensifie.

Cependant, notre joie d'accueillir de nouveaux amis a été assombrie par le décès de Pekka Aro, directeur du Département du développement des compétences au sein de l'OIT. Cet homme qui jouait un rôle éminent dans le domaine du développement des compétences aurait dû participer à cette réunion, mais il est mort du SRAS le 6 avril, alors qu'il effectuait une mission à Pékin. Un collègue très proche, Trevor Riordan, lui rend hommage :

« Les mots sont incapables de décrire l'ampleur de notre perte. Le dynamisme communicatif et l'enthousiasme qu'il mettait à surmonter les obstacles sont

irremplaçables. Pekka était particulièrement apte à collaborer au sein d'une organisation civile internationale comme l'OIT, car il savait aborder les obstacles de la bureaucratie avec un mélange subtil de patience et d'humour. En travaillant avec lui, j'ai appris qu'il valait mieux parfois faire mûrir une idée que de vouloir l'imposer trop brutalement et trop hâtivement.

Ses activités au sein de l'Union syndicale finlandaise lui avaient permis d'aiguiser ses qualités. Il conduisit la première délégation de l'Union syndicale à Bhopal et écrivit un livre sur les mesures préventives propres à éviter qu'un tel désastre se reproduise. »

Son enthousiasme et son habilité à résoudre les obstacles dans le domaine ardu du développement des compétences nous manqueront cruellement. Pekka a quitté le Département du développement des compétences alors qu'il prenait un bon départ. Le défi consiste maintenant à faire de sa vision une réalité. Pekka était un être d'exception que tous ceux qui l'ont connu regretteront profondément.

Le Secrétariat était dirigé par Michel Carton et la présidence de la réunion assurée par Kenneth King. Le présent document est édité par Simon McGrath.

SECTION UNE : ADEQUATION ENTRE LES COMPETENCES POUR LA VIE ET LES COMPETENCES POUR LE DEVELOPPEMENT

1.1. CONTRIBUTION DES COMPETENCES POUR LA VIE ET POUR LE TRAVAIL AUX DEBATS SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION

Simon McGrath

1.1.1. Que faut-il entendre par compétences pour la vie et pour le travail ?

Les compétences pour la vie ou pour le travail apparaissent comme un ensemble de caractéristiques que l'on considère essentielles pour réussir dans le monde du travail et/ou dans la vie en général. Il n'existe pas une définition ayant l'adhésion de tous, mais l'utilisation du concept de compétences pour le travail pendant plusieurs années dans des pays comme l'Australie, le Royaume-Uni et Singapour permet d'identifier ses principales composantes. Ces compétences pour le travail sont nettement définies en fonction du genre de travail que l'on rencontre dans une proportion toujours plus forte dans les activités des économies avancées.

On entend par compétences pour la vie celles qui permettent de vivre mieux. Elles aident les gens à s'adapter à des changements toujours plus rapides et déstabilisants. De nombreuses personnes considèrent que ces capacités existent déjà chez les individus et dans les communautés, mais qu'il faut les développer. L'éventail des compétences pour la vie propre à chaque contexte doit correspondre aux besoins des individus, des communautés et des pays concernés. D'autre part, dans les différentes conceptions tournant autour de la notion de compétences pour la vie, on trouve l'idée d'un apprentissage qui s'étend sur toute la durée de l'existence. Donc ces compétences sont développées pendant la vie entière et dans des contextes variés.

On constate cependant des variations considérables dans l'interprétation des notions de compétences pour la vie et pour le travail. On note également un désaccord au sujet des liens entre ces deux concepts. D'une part, on adopte un point de vue holistique et les compétences en question concernent la vie toute entière, et d'autre part on considère que le travail, l'emploi et le revenu occupent une place si cruciale dans l'existence que les compétences essentielles pour la vie sont également celles qui sont essentielles dans les activités professionnelles. En outre, dans certains contextes, par exemple en Asie orientale, il n'est pas possible

d'établir une liste de compétences pour le travail qui soit distincte de celle des compétences pour la vie. Dans une telle perspective, proposer une préparation différente pour le travail et pour la vie en société n'a pas de sens. Dans les sociétés où ces deux choses ne sont pas aussi étroitement mêlées, il est clair que leur importance respective n'est pas un problème technique, mais politique.

On observe en outre que le terme de « skills », utilisé dans ce débat, pose problème. Dans l'article sur le DeSeCo (, par exemple, on parle de « competencias », ce terme étant considéré comme plus approprié. L'auteur estime en effet que le terme de « competence » combine harmonieusement les notions de « skills » (connaissances techniques, savoir faire), de valeurs et d'attitudes. Toutefois, il paraît clair que l'UNESCO, quand elle parle de « life skills », n'entend pas seulement des connaissances techniques et des savoir faire, mais des comportements, des valeurs et des savoirs.

Aucune liste des compétences pour la vie et des compétences pour le travail faisant autorité n'a pu être établie. Cependant, si l'on examine les suggestions faites le plus souvent pour ces deux catégories, on remarque qu'elles se recouvrent en grande partie, mais qu'elles présentent aussi des différences significatives.

1.1.1.1. Quelles sont les compétences pour la vie le plus couramment citées ?

En voici une liste qui ne saurait être considérée comme exhaustive :

- ° lecture et écriture
- ° calcul
- ° esprit d'entreprise
- ° conscience du danger du sida et connaissance de sa prévention
- ° sensibilité et attitude positive envers les inégalités entre les sexes
- ° sécurité alimentaire
- ° socialisation
- ° faire face à l'invalidité
- ° apprendre à apprendre
- ° autonomie
- ° hygiène
- ° nutrition
- ° santé
- ° planning familial
- ° pensée critique
- ° auto-évaluation
- ° résolution des conflits
- ° civisme
- ° gestion de ses biens personnels

- ° sensibilité écologique
- ° affirmation de soi
- ° acquisition de connaissances professionnelles

1.1.1.2. Quelles sont les compétences pour le travail le plus couramment citées ?

Un grand nombre des compétences énumérées ci-dessus devraient aussi figurer dans la liste des compétences pour le travail qui devrait inclure également les compétences suivantes :

- ° travailler en équipe
- ° savoir communiquer
- ° techniques d'information et de communication
- ° compétences techniques
- ° gestion des ressources
- ° santé au travail
- ° conception
- ° management
- ° prise de décision
- ° gestion du temps
- ° gestion du stress
- ° négociation
- ° traitement de l'information
- ° connaissance des langues étrangères

1.1.2 Ces compétences sont-elles universelles ?

Il résulte de ce qui précède qu'une liste unique et universelle n'existe pas et que ces listes n'ont un sens que si on les place dans des contextes spécifiques. Certains éléments de la liste des compétences pour la vie reflètent une compréhension psycho-sociale propre aux cultures occidentales, mais qu'on ne rencontre pas nécessairement ailleurs. Les compétences qui sont jugées pertinentes localement sont liées à des facteurs contextuels. Des compétences pour la vie pour le secteur informel, pour le développement rural, pour les économies en transition, ou pour des situations d'après-guerre peuvent présenter des différences. De même, les compétences pour la vie prendront probablement des formes différentes dans un contexte de migrations internes ou internationales de grande ampleur. Enfin, les niveaux de développement économiques et technologiques devraient jouer un rôle important dans l'établissement de ces listes, ainsi que les normes culturelles.

1.1.2. Quelle est l'origine de ces notions ?

La force et la faiblesse des notions de compétences pour la vie/compétences pour le travail sont dues en partie au fait qu'elles émanent d'une série de discours tenus à des époques, en des lieux et à partir de positions idéologiques très diverses.

On peut attribuer au moins cinq lieux d'origine à ces notions. Premièrement, dans le contexte africain, le concept de compétences essentielles pour la vie apparaît lors des missions des Commissions Phelps-Stokes, il y a 80 ans. Mais il est certain que les origines sont encore plus anciennes et qu'il faut remonter aux théories sur l'éducation des noirs formulées aux Etats-Unis, après la guerre civile. En Afrique, il avait été préconisé de limiter l'éducation à des compétences pour la vie comme l'hygiène, la nutrition et la lecture de la Bible, ce programme permettant de dispenser une éducation plus adéquate que le modèle classique utilisé dans de nombreuses écoles missionnaires. Cet appel qui avait été lancé plus spécialement dans le contexte raciste de l'Afrique du Sud est un lourd héritage pour la notion moderne de compétences pour la vie.

Dans le cadre de l'OCDE, la notion d'une liste de compétences essentielles peut être liée à trois importants débats qui ont émergé dans les années 60 et 70 et qui, aujourd'hui encore, font sentir leur influence. La croissance rapide du chômage chez les jeunes au cours des années 70 a provoqué un recentrage de l'enseignement et de la formation autour de ceux qui avaient « échoué » à l'école et sur le marché du travail. Les individus appartenant à ce groupe étant considérés comme des ratés, les compétences à inculquer étaient très rudimentaires. On a du reste reproché à ces programmes de manquer souvent de contenu. De plus, ces compétences avaient une connotation idéologique : elles devaient amener des jeunes marginalisés à se comporter d'une manière jugée appropriée par la bourgeoisie. Dans un certain nombre de pays, les compétences pour la vie semblent le plus souvent être perçues sous cet angle.

Le problème de l'emploi pour les jeunes était étroitement lié à des phénomènes accompagnant la restructuration des économies avancées et des places de travail qu'elles offrent. L'essor de nouvelles technologies et le déclin des anciennes industries ont eu pour effet la mise en évidence de toute une série de compétences pour le travail considérées comme vitales pour réussir dans la nouvelle économie. Dans un certain nombre de cas, ce sont les employeurs qui ont valorisé ce type de compétences, mais, dans d'autres endroits, comme en Australie et en Afrique du Sud, les syndicats ont joué un rôle important en tentant de donner un sens et un contenu à ces compétences. Ces divergences mettent en évidence la façon dont on peut interpréter les compétences pour la vie et pour les activités professionnelles suivant la position idéologique adoptée, mais aussi comment ces interprétations sont liées à des divergences sur les politiques et les pratiques.

Ces deux processus étaient liés à des tendances complexes et contestées au sein des systèmes éducatifs qui ont leurs origines dans la période précédant la crise économique survenue au début des années 70. Au cours des années 60, ou peut-être déjà avant, on se met à préconiser de moins lier l'éducation aux connaissances de « l'élite », et sous l'influence également de la psychologie du comportement, on commence à parler d'un enseignement basé sur les résultats. Vers 1990, cette tendance s'était considérablement étendue et avait pris une nouvelle connotation qui correspondait aux préoccupations néo-libérales d'efficacité. Dans tous ces éléments on retrouve une tendance à préférer la pratique à la théorie.

Dans le domaine de la santé, la notion de compétences pour la vie prit une signification spécifique qui apparemment échappait aux influences idéologiques présentes dans le contexte de l'enseignement et de la formation. On a émis l'hypothèse que c'est ce sens qu'il faut donner à la notion de compétences pour la vie qui figure dans les objectifs 3 et 6 de la Déclaration de Dakar sur l'Education pour Tous (2000). C'est cette Déclaration qui donne sa légitimité actuelle à cette notion de compétences pour la vie. Cependant sa perception est vraisemblablement influencée par tout ce dont nous venons de parler. Cela peut avoir des conséquences profondes sur le succès des programmes de compétences pour la vie.

1.1.4. Pourquoi pourraient-elles être importantes ?

Les défenseurs des compétences pour le travail et pour la vie reprochent aux programmes d'enseignement et de formation classiques de ne pas encourager suffisamment le développement des compétences nécessaires à la réussite économique et sociale. Ils argumentent qu'il est vital de mettre l'accent sur ces compétences essentielles pour relever les défis posés par la pauvreté, les inégalités et le chômage massif. Les autres enjeux de la mondialisation et la pandémie du sida renforcent leur position en faveur d'interventions plus ciblées permettant de combler les lacunes en matière de compétences et de savoir. L'argument majeur est que nous vivons une période de changement technologique rapide qui rend inadéquats, parce que trop statiques, les anciens modèles d'acquisition du savoir et des compétences. En revanche, les compétences qui facilitent l'acquisition de connaissances durant toute la vie et qui permettent d'augmenter la compétitivité prennent une importance croissante.

1.1.5. Si elles sont importantes, que faut-il faire dans le domaine des politiques et des programmes ?

Les arguments en faveur d'une focalisation plus forte sur de telles compétences sont solides et il s'agit sans conteste d'une tendance internationale très nette. Cependant, il est nécessaire de réfléchir d'une manière critique à la manière dont de tels programmes doivent être développés. Cette tâche incombe clairement aux

responsables nationaux. Il existe des programmes bien rôlés de développement des compétences pour le travail dans plusieurs économies avancées qui peuvent servir de repères à ces responsables. Le concept de développement des compétences pour la vie, en revanche, n'a pas encore été aussi bien mis en oeuvre et il est difficile de trouver ici des exemples de bonne pratique.

Le rôle du marché, des places de travail, et des fournisseurs publics et privés sont des domaines où règnent l'incertitude et les divergences idéologiques, quel que soit le lieu où la réalisation de programmes de ce type doit être tentée. Dans les pays en développement notamment, la réorientation des établissements publics de formation ne s'avère pas une tâche aisée. Il est aussi important de se demander quelles sont les incitations qui vont amener les organismes privés à but lucratif à se lancer dans de telles tentatives. Il y a aussi un besoin crucial de concevoir et de mettre en place des instruments de suivi et d'évaluation de tels programmes. Par exemple, l'Afrique du Sud qui est le pays en développement dont l'intérêt pour les compétences pour le travail est peut-être le mieux connu, n'a pas de stratégie claire de suivi et d'évaluation des expériences de développement des dites compétences.

Le Groupe de travail, à plusieurs reprises, a relevé l'évolution qui s'est produite dans les programmes et les politiques des donateurs ces dernières années. Les agences bilatérales se consacrant maintenant aux programmes sectoriels et aux soutiens aux budgets, il est peu probable qu'elles donnent la priorité au pilotage novateur qui serait nécessaire au développement et au partage des bonnes pratiques dans le domaine des compétences pour la vie, quels que soient leurs mérites. Il est révélateur que toutes les présentations, dans le présent document, concernent les programmes des agences multilatérales, qu'il s'agisse de l'UNESCO, de l'OIT, de la FEF ou de l'OCDE.

1.1.6. Quelles sont les difficultés liées à la réalisation des programmes de compétences essentielles ?

On a déjà souligné l'importance de mettre fortement l'accent sur les compétences essentielles. Il est cependant vital que les problèmes liés à la mise en oeuvre et à l'évaluation soient considérés d'une manière critique.

Faut-il que ces compétences soient inculquées dans un programme à part ou doivent-elles être insérées dans des programmes plus conventionnels ? Ce point n'a pu être tranché, la preuve de l'efficacité de ces deux approches étant difficile à apporter.

Cette question est étroitement liée au danger de surcharger les programmes d'études. Si du temps est consacré au développement des compétences pour la vie, cela ne va-t-il pas se faire au détriment d'autres compétences ou d'autres

connaissances ? Souvent, la décision n'est pas explicite et il incombe aux enseignants de décider, sur une base *ad hoc*, car ils doivent gérer un trop grand nombre de demandes relatives à l'emploi du temps.

Au problème de la surcharge vient s'ajouter la difficulté d'introduire ces compétences parallèlement à l'enseignement des matières académiques et des branches techniques au programme. Dans certaines classes, l'introduction de nouveaux cours liés à l'acquisition des compétences essentielles peut provoquer une marginalisation excessive des connaissances classiques et, dans les branches techniques, le risque existe que la logique d'acquisition des compétences essentielles, axée sur l'apprenant, provoque un affaiblissement du rôle crucial de l'instructeur qui doit inculquer des techniques et des comportements appropriés.

Les expériences menées à ce jour révèlent aussi des faiblesses dans les modes d'évaluation. La manière dont il faut procéder pour mesurer le développement de ces compétences n'est pas toujours claire. La plupart des systèmes d'évaluation de ces compétences se sont révélés extrêmement complexes, bureaucratiques et coûteux.

La notion de compétences essentielles est étroitement liée à celle d'un apprentissage permanent dans des structures formelles, non formelles et informelles. Cela met en évidence le besoin de mettre en place des systèmes efficaces de reconnaissance et d'habilitation si l'on veut que la valeur de ces compétences soit pleinement reconnue. Cependant, la mise en place de tels systèmes s'est avérée très difficile. On peut en déduire que les avantages que de tels programmes devaient procurer, en terme d'équité et d'accès, sont restés trop souvent théoriques.

L'acquisition de compétences durant toute l'existence pose aussi le problème de l'ordre dans lequel ces compétences doivent être acquises et à quels moments précis de la vie d'un individu. Tout programme se proposant de développer ces compétences doit se pencher sur ces questions.

Dans certaines structures, il apparaît clairement que les compétences pour la vie et pour le travail sont perçues comme devant jouer un rôle de remède ou de compensation. Comme « l'éducation pour tous », « les compétences professionnelles et pour la vie, pour tous » ne seraient-elles pas en fait destinées aux pauvres et aux marginalisés ? Estime-t-on que les mieux lotis possèdent déjà ces compétences ? Il est douteux que cela soit le cas pour toutes les compétences et dans tous les contextes.

Un nombre important des compétences pour la vie énumérées ci-dessus cherchent ouvertement à changer les comportements. Cela signifie cependant que le milieu

peut offrir une résistance au développement de certaines compétences. Certaines tentatives d'inculquer des compétences pour la vie se sont heurtées à de sérieux problèmes là où la culture démocratique de l'apprentissage et de l'enseignement est sous-développée.

Les expériences qui ont été réalisées montrent fréquemment que les programmes de développement de telles compétences demandent de gros moyens : du matériel didactique important et des enseignants hautement qualifiés. Cela implique qu'il faut s'attendre à des difficultés lorsque ces programmes sont mis en œuvre au niveau national dans des pays pauvres. Comme cela a été relevé en Afrique du Sud, les programmes nationaux risquent de désavantager encore plus les apprenants dans un environnement pauvre en ressources. Ils peuvent avoir pour effet pervers d'augmenter l'écart, lors des examens nationaux, avec les apprenants et les institutions riches.

Des programmes de ce genre ne peuvent pas réussir sans un engagement adéquat des éducateurs. Trop souvent la décision d'introduire ces idées est prise sans que les éducateurs soient consultés et ils les écartent par simple conservatisme. En outre, trop de programmes ont été mis en place sans que les éducateurs aient reçu une préparation adéquate, qu'il s'agisse d'une formation préalable ou d'un suivi pendant la réalisation du programme. Naturellement ces lacunes ne sont pas spécifiques aux programmes de développement des compétences : elles caractérisent toutes les réformes de l'éducation.

Aucune de ces difficultés n'est insurmontable. Les mentionner ici ne signifie pas que nous considérons que de tels programmes sont insensés. Nous voulons plutôt tenter de rappeler aux décideurs et au personnel des agences que ces réformes ne sont pas simples et qu'elles impliquent la mise en œuvre de processus longs et complexes.

1.1.7. De quelles conditions extérieures ont-ils besoin pour réussir ?

Ces programmes sont censés établir un consensus entre les individus, les syndicats et les employeurs, mais il s'agit souvent d'une illusion. La transparence et le caractère transférable des compétences intéressent davantage l'apprenant que son employeur actuel ou potentiel. Lorsque les compétences d'un employé sont clairement visibles, cela peut causer deux problèmes à son employeur.

Premièrement, l'employé peut les invoquer pour demander un meilleur salaire et cette prétention est plus difficile à rejeter que lorsque les compétences sont moins évidentes. Deuxièmement, elles peuvent attirer l'attention d'autres employeurs et rendre plus aigu le problème de conserver les employés qualifiés. Dans de nombreux endroits, la segmentation du marché du travail est commode pour l'employeur et donc des programmes donnant une reconnaissance à des

compétences essentielles pour la vie et pour le travail peuvent être moins attractifs pour eux qu'on le pense généralement.

En outre, le discours sur les compétences essentielles pour les activités professionnelles et pour la vie peut faire croire que les employeurs ont un intérêt à augmenter les compétences en général. Cependant, comme nous venons de le voir, une augmentation des compétences peut avoir pour effet une augmentation des salaires ou la perte de personnes qualifiées. En liant les compétences au changement technologique, on s'imagine qu'il est dans l'intérêt des employeurs d'augmenter les compétences en dépit de ces deux risques. Cependant, il ne faut pas ignorer que les employeurs ont aussi la possibilité d'accroître leurs profits en adoptant des stratégies de basse compétence. Si l'on examine les résultats de la recherche sur les compétences dans les économies anglophones, ces dernières années, on observe une fracture entre un petit groupe d'employeurs qui valorisent les compétences de haut niveau chez leurs employés et un groupe important d'employeurs qui ont opté pour une stratégie de compétences de bas niveau. Cette constatation a donné lieu à des critiques, les compétences essentielles tendant à être, dans la pratique, de bas niveau plutôt que de haut niveau.

1.1.8 Quel va être l'avenir probable des programmes de développement des compétences essentielles ?

Les programmes visant à développer les compétences pour la vie et pour le travail bénéficient d'un large appui à l'échelle internationale. Cependant, ils se heurtent à un fort scepticisme attisé par les résultats négatifs des recherches sur de nombreuses pratiques en vigueur. Les principes qui sous-tendent ces programmes semblent très méritoires. Cependant leur développement futur sera conditionné par deux facteurs clés. Premièrement, ces programmes continuant à se développer à un niveau international, ils devront remédier aux faiblesses qu'ils ont montrées dans la première phase de leur réalisation. Certaines de ces faiblesses pourraient être éliminées par des évaluations plus rigoureuses que celles généralement effectuées jusqu'ici. Deuxièmement, les moyens disponibles pour les innovations dans le domaine de l'éducation et de la formation étant limités, chez les donateurs et au niveau national, ces programmes seront en concurrence, pour l'obtention des ressources nécessaires, avec une série d'autres interventions possibles. Les compétences pour la vie et pour le travail, malgré leurs mérites, pourraient être considérées comme un luxe dans certains pays, en particulier par les plus pauvres.

1.2. UNE CONTRIBUTION DU PROJET DE L'OCDE SUR LA DEFINITION ET LA SELECTION DES COMPETENCES (DeSeCo)

Dominique Simone Rychen

1.2.1 Introduction

De quelles compétences avons-nous besoin pour avoir une vie pleinement réussie au sein d'une société qui fonctionne bien ? Cette interrogation sert de point de départ au programme de l'OCDE intitulé : « Définition et sélection des compétences : fondements théoriques et conceptuels » (DeSeCo).

Le DeSeCo a pour objectif de fournir une base conceptuelle et théorique permettant de sélectionner des compétences clés et d'offrir un fondement solide à l'élaboration constante dans le futur d'indicateurs des compétences individuelles. Il vise également à établir un point de référence permettant d'interpréter des résultats empiriques en relation avec les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage. Il se propose en outre d'apporter une contribution au débat sur les compétences auxquelles il faut donner la priorité quand il s'agit de réformer ou de remodeler des programmes d'enseignement et de formation.

Le DeSeCo repose sur trois hypothèses relatives aux compétences clés :

- ° Elles contribuent substantiellement à l'enrichissement intellectuel des individus leur permettant de s'épanouir au sein d'une société qui fonctionne bien.
- ° Elles sont des instruments efficaces permettant de répondre à des demandes et à des défis complexes dans des contextes très variés.
- ° Elles sont importantes pour tous les individus.

1.2.2 Trois grandes catégories de compétences clés, comme base conceptuelle

Après avoir fait une analyse interdisciplinaire, le DeSeCo a identifié trois types de compétences clés, :

1.2.2.1 Evoluer au sein d'une société composée de groupes hétérogènes

Vivre dans des sociétés multiculturelles et participer à leur développement implique la faculté de coexister et de collaborer avec des gens qui ne parlent pas nécessairement la même langue ou qui n'ont pas la même histoire. Les compétences qui figurent dans cette catégorie doivent permettre de créer un capital social. Il s'agit :

- ° de la capacité d'entretenir de bonnes relations avec autrui ;
- ° de la capacité de coopérer, de travailler en équipe ; et

° de la capacité de gérer et de résoudre les conflits.

1.2.2.2 Agir de façon autonome

Agir de manière autonome implique une combinaison de deux aptitudes essentielles : le développement d'une identité personnelle et l'exercice d'une autonomie relative, c'est-à-dire celle de prendre des décisions, de faire des choix et d'agir dans un contexte donné. Trois capacités clés ont été identifiées :

- ° la capacité d'agir dans un contexte large
- ° la capacité d'élaborer et de mettre en œuvre des plans à long terme et des projets personnels, et
- ° la capacité de faire valoir et de défendre des droits, des besoins et des intérêts.

1.2.2.3. Utiliser des instruments de façon interactive

Utiliser un instrument de façon interactive ne signifie pas seulement être capable de se servir aisément d'un outil, mais de comprendre comment cet outil modifie la manière dont on peut interagir avec le monde dans lequel nous vivons. L'idée sous-jacente est que nous percevons notre univers grâce à nos instruments cognitifs, sociaux et physiques. Cela inclut la manière dont nous donnons un sens au monde et sommes capables d'exercer des interactions. Trois capacités clés ont été identifiées :

- ° la capacité d'utiliser le langage, des symboles et des textes de façon interactive
- ° la capacité d'utiliser le savoir et l'information de façon interactive ; et
- ° la capacité d'utiliser les (nouvelles) technologies de façon interactive.

1.2.3. Investir dans les compétences pour tous

Les pays devraient prêter davantage d'attention aux compétences pour tous qui contribuent au bien-être personnel, social et économique, et investir dans ce domaine. Les compétences clés doivent compléter effectivement les compétences spécifiques ou les compétences professionnelles, et les compétences de base. Elles constituent souvent des atouts permettant de maîtriser des situations dans des contextes particuliers.

1.2.4. Un environnement favorable

L'acquisition et le maintien des compétences ne dépend pas uniquement de l'effort personnel, ils sont aussi tributaires de l'existence d'un environnement matériel, institutionnel et social favorable, et d'un contexte socio-économique approprié. Il faut se rendre compte que l'investissement dans les compétences de l'individu

n'est qu'un des moyens de générer un développement socio-économique durable. Des politiques économiques et sociales liées à la production et à la distribution des biens et des services restent des facteurs clés.

1.2.5. Développement des compétences au sein de la famille, à l'école et dans d'autres lieux

Une compétence se développe grâce à des actions et des interactions qui se produisent dans des contextes éducatifs formels et non formels. L'école demeure la source principale d'enseignement et d'apprentissage, mais d'autres institutions sont à même de développer des compétences utiles et les dispositions mentales sous-jacentes : la famille, le lieu de travail, les mass media, les organisations religieuses et culturelles. Davantage de recherches doivent être menées pour analyser le rôle spécifique des différentes institutions qui jouent ou qui pourraient jouer un rôle dans le développement des compétences essentielles.

1.2.6. Pertinence de cette approche pour les pays en développement

L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation, le développement des compétences ainsi que les stratégies d'apprentissage pendant toute la vie occupent une place de choix dans les priorités politiques de tous les pays, confrontés au phénomène de la mondialisation.

Le DeSeCo a été conçu au sein des pays de l'OCDE, mais on peut supposer qu'il peut être applicable dans d'autres contextes, et ceci pour trois raisons au moins. Premièrement, la mondialisation conduit à une standardisation croissante des enjeux et des systèmes éducatifs à un niveau international ; deuxièmement, les organisations internationales mettent de plus en plus l'accent sur un programme commun de développement des compétences et d'éducation permanente ; et troisièmement, on adopte dans le monde entier des conventions internationales qui constituent la base normative des compétences définies dans le DeSeCo. Cependant, un dialogue doit être établi pour analyser la nature spécifique des compétences existant dans les contextes nationaux des pays en développement et leur signification particulière.

1.3. ENQUETE INTERNATIONALE SUR L'ALPHABETISATION DES ADULTES/ENQUETE SUR L'ALPHABETISATION DES ADULTES ET LES COMPETENCES POUR LA VIE

Richard Desjardins

1.3.1. Introduction

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS) et l'Enquête sur l'alphabétisation des adultes et les compétences pour la vie (ALL) font partie de la même famille d'instruments que le DeSeCo. Elles se penchent notamment sur la question de « l'utilisation interactive des outils ». Il faut cependant noter qu'une tentative d'analyse du « fonctionnement dans des groupes sociaux hétérogènes » qui devait être faite dans le cadre de l'étude des « compétences dans le travail d'équipe » fait défaut, les points développés ne répondant pas aux normes établies.

1.3.2 Quels sont les objectifs de ces deux enquêtes ?

- ° Etablir un profil du niveau et de la distribution de la compétence dans des domaines spécifiques.
- ° Etudier les déterminants économiques et sociaux des compétences objectivement évaluées.
- ° Etudier les conséquences sociales, économiques et sanitaires associées à différents niveaux de compétences.
- ° Comprendre comment et pourquoi les niveaux et les profils des compétences diffèrent au sein d'un même pays et d'un pays à un autre.
- ° Comprendre la relation entre différents types de compétences.
- ° Cerner la manière dont les profils de compétences changent.

1.3.3. Que peut-on faire avec les informations fournies par des enquêtes de ce genre ?

Ces enquêtes ont le potentiel de fournir des informations précieuses. Elles peuvent aider à formuler des politiques et à prendre des décisions bien fondées sur différentes questions comme :

- ° L'accès, la participation à et la mise à disposition de possibilités d'apprentissage.
- ° La société du savoir, l'âge de l'information, la technologie et les techniques de la communication et de l'information.
- ° La mondialisation, la compétitivité, l'efficacité, la croissance et le développement.
- ° L'intégration, la cohésion sociale, la démocratie et l'engagement civique.

Les informations obtenues grâce à ces enquêtes permettent notamment d'identifier des groupes spécifiques de la population qui pourraient bénéficier de mesures ciblées comme l'attribution de ressources supplémentaires ou la mise en œuvre de programmes spéciaux. Elles peuvent en outre permettre de mieux percevoir les obstacles au développement des compétences, aider à choisir des approches pédagogiques appropriées et améliorer notre compréhension des processus de développement des compétences qui se produisent dans différents contextes et qui s'étendent sur toute la durée de la vie. Ces enquêtes sont comparatives, ce qui permet d'identifier les politiques qui ont réussi ou échoué dans d'autres pays ou régions. Enfin, elles sont à même d'aider les intéressés à répondre aux questions fondamentales suivantes :

- ° Quelles sont les compétences fournies, en quelle quantité, de quelle qualité et comment sont-elles réparties au sein de la société ?
- ° Dans quelle mesure leur distribution est-elle socialement équitable ?
- ° Quelle est la quantité et la qualité des compétences fournies par les différents systèmes d'enseignement ?
- ° Quelle est la demande de compétences et comment va-t-elle évoluer dans le futur ?
- ° Le marché du travail joue-t-il un rôle efficace dans ce domaine ? Reconnaît-il les compétences, est-ce qu'il les répartit, les utilise, les récompense ?
- ° Quels sont les éléments les plus appropriés qui peuvent servir de leviers pour encourager le perfectionnement et le développement des compétences chez les adultes ?

1.3.4. Quelques résultats probants

Il s'avère que l'adéquation entre l'alphabétisation et la scolarisation n'est pas parfaite. Les résultats ne coïncident pas avec la classification de l'UNESCO qui établit une distinction entre les personnes qui sont fonctionnellement « alphabétisées » ou « non alphabétisées ». Plus particulièrement, les résultats suggèrent qu'une partie significative de la population des pays de l'OCDE a un niveau d'alphabétisation plus bas que celui qui devrait normalement correspondre à leur niveau de scolarisation. En outre, il est possible d'étudier les processus d'acquisition des compétences après l'enseignement élémentaire, puisque l'étude rend compte de la fréquence, de l'intensité et de la distribution sociale en matière d'enseignement formel et informel, sur le lieu de travail, à domicile, pendant les loisirs et dans la communauté. L'analyse, bien que limitée à une approche croisée, montre que le développement des compétences après la scolarité dépend fortement de la nature du travail des individus ainsi que de leur utilisation de la lecture et de l'écriture dans leur vie quotidienne. On peut aller plus loin et avancer que le métier et les autres activités extraprofessionnelles peuvent permettre de combler l'écart dû à un bas niveau de scolarisation.

Conformément aux prédictions de la théorie économique et sociale, les données recueillies montrent que le développement économique et social, sur une grande échelle, est influencé positivement par le niveau de compétence moyen d'un pays donné. En outre, au niveau individuel, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est souvent prise en compte sur le marché du travail, indépendamment du niveau d'éducation, ce qui réduit aussi le risque pour un individu de se retrouver sans emploi.

1.3.5. Application aux pays en développement

L'alphabétisation est un élément indispensable au développement de l'homme et de l'économie en général et elle constitue une des grandes priorités dans la politique de développement. Cependant, pour agir, il faut savoir comment elle est répartie. Les méthodes utilisées actuellement pour mesurer l'alphabétisation sont inappropriées. Ces enquêtes montrent qu'il est possible de procéder à des mesures directes et qu'elles sont à même de fournir les données nécessaires aux politiques de développement, spécialement à celles relatives au développement des compétences.

Des enquêtes du même genre sont à même d'évaluer des échantillons relativement réduits de populations adultes qui peuvent être utilisés pour établir un profil de la population dans son ensemble. Cela peut être fait pour toute une série de niveaux d'alphabétisation : du niveau élémentaire au niveau supérieur de compétence. Mais jusqu'à présent, la technologie n'est pas à même d'établir une distinction qu'entre des personnes capables d'effectuer des tâches élémentaires et celles totalement incapables de lire et écrire. On s'efforce maintenant de faire des différenciations plus fines entre les adultes faiblement alphabétisés. On envisage d'utiliser des tests permettant de mesurer certaines compétences comme la capacité de reconnaître des lettres et des mots, la faculté d'écoute, etc., qui, réunies, forment les composantes d'une alphabétisation fonctionnelle. Un bref sondage, avant le test, permettrait de déterminer s'il faut utiliser le test de type IALS/ALL ou des tests de type composé. Pour l'échantillonnage, il faudrait prévoir un groupe d'individus aux compétences élevées et un groupe d'individus aux compétences faibles. Cela permettrait d'établir un profil représentatif sur la base d'un échantillon relativement petit et peu coûteux.

1.4. COMPETENCES PROFESSIONNELLES ESSENTIELLES : LA VISION DE L'OIT

Trevor Riordan et Gianni Rosas

1.4.1. L'OIT met l'accent sur les compétences professionnelles qui permettent de rester en permanence apte à l'emploi

La mondialisation, combinée avec le développement technologique et les changements dans l'organisation du travail, a provoqué l'apparition d'une demande pour des compétences différentes et plus élevées. Les compétences ont pris une place d'une importance croissante dans la capacité des individus à obtenir un emploi, à le conserver et à s'adapter au marché du travail. Le maintien de l'aptitude à l'emploi de la main-d'œuvre est un défi majeur que doivent relever les individus, les entreprises, les gouvernements et la société dans son ensemble.

A cet égard, une nouvelle catégorie de compétences est devenue cruciale. On parle de compétences clés, de compétences essentielles, génériques, etc. Ces compétences varient en nombre et en espèce suivant les lieux et les époques. On s'accorde cependant à considérer qu'il s'agit de compétences élevées et extraprofessionnelles qui permettent à un individu d'accomplir une tâche dans la société. En d'autres termes, l'aptitude à l'emploi d'un individu est caractérisée par une série de compétences professionnelles et de compétences essentielles qu'il peut utiliser et transférer d'un secteur professionnel à un autre. Elles consolident et développent les compétences fondamentales acquises au niveau primaire.

1.4.2. Compétences essentielles pour le monde du travail

Le travail réalisé par l'OIT sur les compétences essentielles met l'accent sur le savoir, les compétences et les comportements qui permettent à un individu d'être véritablement compétitif sur le marché du travail, et de s'intégrer totalement dans la vie économique et sociale. L'enseignement et la formation sont les principaux instruments qui permettent aux ressources humaines de répondre aux besoins croissants et en évolution rapide du monde du travail. La compétence est un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes qui sont acquis à différents stades de la vie. Les acquisitions formelles sont inculquées d'abord au niveau primaire, elles sont complétées par la formation initiale et développées tout au long de la vie professionnelle. Il s'agit de quelque chose de bien plus important que la simple acquisition séquentielle de compétences étroitement liées à un travail déterminé, et que la faculté d'accomplir des tâches spécifiques à un poste de travail unique.

Les compétences nécessaires pour réussir dans son emploi ont considérablement changé ces trente dernières années. Lors de recherches conduites aux Etats-Unis, il a été demandé aux employeurs d'indiquer quelles sont les compétences qui manquent à leurs employés. Voici les réponses les plus fréquentes :

- ° apprendre à apprendre ;
- ° compétences en matière de lecture, d'écriture et d'informatique ;
- ° aptitude à écouter et à communiquer oralement de manière efficace ;
- ° aptitude à s'adapter, à imaginer des solutions et à résoudre des problèmes ;
- ° aptitude à gérer de façon indépendante, forte confiance en soi et esprit d'initiative ;
- ° compétences « interpersonnelles » ;
- ° capacité de travailler en équipe ou en groupe ;
- ° compétences technologiques de base ; et
- ° capacité à diriger de manière efficace.

La société du savoir et le monde du travail actuel demandent des individus capables d'acquérir des connaissances, de les adapter et de les appliquer à différents contextes de manière flexible et dans des conditions technologiques en constante mutation, et enfin de faire preuve d'autonomie et de créativité.

1.4.3. Le fossé des compétences

Pour permettre la création d'une main-d'œuvre utilisable, les systèmes d'enseignement et de formation doivent s'adapter et répondre rapidement à la mondialisation, au changement technologique et aux nouvelles formes d'organisation du travail. En réalité, l'inadéquation entre l'offre et la demande de compétences sur le marché de l'emploi persiste dans plusieurs pays. Dans de nombreux pays en développement, par exemple, les travailleurs manquent de compétences de base en matière d'alphabétisation, compétences pourtant nécessaires pour apprendre et pour être à même d'apprendre, pour être employable et pour avoir accès à un travail décent.

De nombreux pays en développement semblent extrêmement vulnérables. Ils disposent de moyens limités pour éviter les risques du marché alors que l'impact de la mondialisation y est plus fort. Les crises économiques qui ont frappé récemment plusieurs pays et régions du monde ont mis en lumière la volatilité des marchés globaux et les pressions sociales qu'ils engendrent, notamment sous la forme de licenciements massifs.

Les gouvernements et les partenaires locaux ont fort à faire pour trouver de nouveaux emplois aux travailleurs victimes de compressions de personnel. On a organisé des cours de formation et de perfectionnement, on a tenté de favoriser la

création de microentreprises et accordé des crédits pour offrir des perspectives d'emploi et de revenu. En outre, des emplois temporaires ont été créés dans les entreprises publiques pour faire baisser les tensions sociales. Cependant, ces mesures n'ont pas toujours produit les effets escomptés. Souvent, on n'est pas parvenu à transférer des employés d'un poste à un autre ou d'un secteur à un autre dans la même entreprise.

Les programmes de formation existants n'ont pas fonctionné aussi bien que prévu. Trop souvent, ils offrent une formation conventionnelle et étroite, insuffisante pour permettre à ceux qui les suivent de maintenir ou d'augmenter leur capacité d'emploi tout au long de leur vie professionnelle.

On observe une augmentation du taux de chômage des jeunes, aussi bien dans les pays industrialisés que dans ceux en développement. Une des raisons qui empêchent les jeunes de trouver du travail est le bas niveau et la mauvaise qualité de l'enseignement et de la formation et leur manque d'adéquation aux exigences du marché du travail. Les gouvernements ont la lourde tâche d'élaborer des politiques d'enseignement et de formation adéquates pour les jeunes, et de soutenir des programmes à même de combler le fossé dans le domaine des compétences et de faciliter la transition longue et ardue entre l'école et le monde du travail.

Les changements rapides qui se sont produits dans l'économie mondiale ont augmenté le risque d'être exclu définitivement du marché de l'emploi. Ce phénomène a une influence croissante sur la pauvreté, les inégalités, la vulnérabilité économique et l'exclusion sociale. Parmi les groupes les plus touchés, on trouve les femmes, les chômeurs de longue durée, les handicapés, les populations indigènes et les travailleurs du secteur informel de la ville et de la campagne.

L'instruction et les compétences, à elles seules, ne créent pas d'emplois. Elles doivent faire partie d'une politique intégrée de promotion de la croissance et du partage de la prospérité. Les compétences ne sont pas la panacée qui permettrait de résoudre le problème du chômage, mais leur développement constitue une partie importante de l'ensemble de réformes qui doivent préparer les hommes et les femmes à la société du savoir. Elles peuvent jouer un rôle décisif dans la promotion de l'équité en matière d'emploi en améliorant les possibilités d'emploi de nombreux groupes désavantagés sur le marché du travail.

1.4.4. Des compétences professionnelles clés pour tous

Tous les pays de monde doivent faire face au défi énorme de développer des compétences essentielles et d'assurer la formation permanente de leurs citoyens.

Le succès dépendra de la mise en œuvre et de la réussite des réformes déjà entreprises dans plusieurs pays.

Le problème de l'acquisition des compétences professionnelles essentielles est considéré comme central par l'OIT. La Conférence internationale du travail, dans ses conclusions provisoires sur la formation et le développement des ressources humaines, a déclaré que la formation aide les individus à être aptes à l'emploi « en leur apportant des compétences professionnelles générales, le savoir de base et les compétences professionnelles qui sont transférables et facilitent la transition vers le monde du travail ».

1.4.5. Tâches accomplies par l'OIT dans le domaine des compétences professionnelles essentielles

Depuis le début des années 90, l'OIT encourage l'introduction des compétences professionnelles essentielles en réalisant notamment des expériences pilotes dans le cadre de programmes d'assistance technique aux pays en développement et en transition. Ces compétences ont été insérées à différents niveaux des programmes de développement des compétences, par exemple dans les modules de formation des formateurs, dans l'élaboration des programmes d'enseignement et de formation.

Le développement des compétences professionnelles essentielles faisait partie, par exemple, du programme d'assistance technique au Ministère du travail de la Pologne. Le programme, intitulé « Développement de la formation des adultes », mis en place de 1993 à 1998, visait à augmenter la productivité, à promouvoir les investissements internes et à améliorer la mobilité de la main-d'œuvre par le recyclage des travailleurs peu qualifiés et sans emploi. Pour répondre aux nouvelles exigences du marché du travail qui se sont manifestées pendant la période de transition, des compétences essentielles ont été introduites dans les domaines liés à de nouvelles formes de travail (par exemple, adaptation à un nouvel emploi, travail en équipe, résolution de problèmes, prises de décisions) et à une compétitivité accrue (par exemple, sensibilisation à la qualité, satisfaction du client, etc.).

En Amérique latine, un programme régional, « Formujer », cherche à lutter contre l'inégalité entre les sexes et contre la pauvreté par des activités de développement des compétences. Ce programme a été mis en place en Argentine, en Bolivie et au Costa Rica. Il est axé sur la réorientation des systèmes de formation professionnelle et leur adaptation aux changements intervenus dans le monde du travail, tout en veillant à ce que les problèmes de la pauvreté et de l'inégalité entre les sexes aient une place centrale dans l'élaboration et l'évaluation des programmes de formation professionnelle. Les compétences essentielles

introduites par ce programme doivent augmenter le pouvoir de l'individu dans la société civile (compétences civiques) et dans le monde du travail (compétences renforçant les possibilités d'emploi), et mettre en avant le rôle de l'enseignement et de la formation dans la définition d'un plan de carrière et d'un projet de vie.

En Zambie, le programme de perfectionnement des jeunes s'adresse à des jeunes sans emploi qui sont professionnellement qualifiés mais manquent de compétences professionnelles clés. Des programmes de formation indépendants ont été mis sur pied. Ils mettent l'accent sur des compétences qui développent la confiance en soi (estime de soi, affirmation de soi, prise d'initiatives, développement d'une force intérieure, etc.) et des compétences permettant de mieux naviguer dans le marché du travail (par exemple, techniques de recherche d'emploi, présentation, choix d'une carrière, etc.). Plus de 1000 personnes ont suivi ces modules de formation en 1999, avant que le programme ne se transforme en un programme de développement des compétences des formateurs et des concepteurs de programmes d'acquisition de ces compétences non professionnelles.

La mise en œuvre de ces programmes pilotes, axés sur les compétences clés, a permis de tirer un certain nombre de leçons :

- ° Il existe des possibilités énormes de développement de compétences professionnelles essentielles augmentant l'aptitude à l'emploi dans les pays en développement.
- ° Il est impossible d'identifier une série standard de compétences applicables à tous les contextes en raison de la diversité culturelle et des différences de niveau de développement économique et social.
- ° Il est nécessaire d'encourager un échange d'informations et une coopération entre les pays industrialisés et les pays en développement sur les pratiques nationales en matière de développement des compétences professionnelles. Parallèlement, la recherche appliquée devrait se focaliser davantage sur les pays non-industrialisés ayant élaboré et introduit leurs propres méthodes et programmes en la matière.
- ° Vu le nombre croissant d'accords d'intégration régionaux, il vaudrait la peine d'étudier la possibilité d'élaborer des cadres communs pour mettre en œuvre des réformes et des programmes en matière de développement des compétences professionnelles essentielles dans des pays où il existe un certain degré de mobilité de la main-d'œuvre.

Le programme de l'OIT « Compétences, savoir et aptitude à l'emploi » cherche à encourager des investissements plus importants dans le domaine des compétences et de la formation pour permettre aux hommes et aux femmes un accès égal et plus

aisé à un travail rémunérateur et décent. Ce programme permet, grâce à différents appuis, notamment juridique et de développement du savoir, de promouvoir et d'améliorer des politiques et des programmes de formation dans le monde entier en mettant un accent spécial sur les stratégies de formation en faveur des groupes désavantagés qui ont de la difficulté à s'intégrer dans le marché du travail.

Ce programme mène actuellement des recherches sur les compétences essentielles dans le but de sensibiliser et de mieux faire comprendre aux pays non-industrialisés la nécessité d'insérer ces compétences essentielles dans les compétences professionnelles et de promouvoir l'aptitude à l'emploi et la formation permanente. Il s'agit d'identifier les bonnes pratiques, les méthodologies et les mécanismes opératoires que pourraient partager les pays qui élaborent des politiques et des programmes sur les compétences professionnelles essentielles. Il est nécessaire d'encourager les alliances et le partage du savoir entre pays industrialisés et pays en développement pour promouvoir l'aptitude à l'emploi des individus dans le cadre d'une croissance économique soutenue et de sociétés plus équitables.

1.5. LA PLACE DES COMPETENCES POUR LA VIE DANS LA DECLARATION DE DAKAR SUR L'EDUCATION POUR TOUS

Wataru Iwamoto et Anna-Maria Hoffman

1.5.1. Introduction

Les objectifs 3 et 6 de la Déclaration de Dakar sur l'Education pour tous (EPT) concernent les compétences pour toute la vie.

Objectif no 3 : « Faire en sorte que les besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes soient satisfaits grâce à un accès équitable à un enseignement approprié et à des programmes de développement des compétences pour toute la vie. »

Objectif no 6 : « Améliorer la qualité de l'éducation dans tous ses aspects et assurer leur excellence afin que tous obtiennent des résultats reconnus et mesurables, spécialement dans le domaine de l'alphabétisation, du calcul et des compétences permanentes essentielles ».

1.5.2. Que faut-il entendre par compétences pour toute la vie ?

Les compétences pour la vie entière sont une notion née des expériences de terrain. Elle met l'accent sur une combinaison de savoirs, de valeurs, d'attitudes et de compétences. Cette notion se réfère à des aptitudes psycho-sociales (utilisation du savoir, des valeurs, des attitudes). Cependant, elle est souvent confuse et varie suivant les domaines où elle est appliquée. On a dû renoncer à tenter d'établir une liste des compétences pour la vie, car elles dépendent aussi des contextes socio-culturels.

On peut cependant les regrouper en trois catégories : les compétences cognitives, les compétences personnelles et les compétences interpersonnelles. Avec les compétences pratiques, elles constituent les quatre piliers de l'éducation énoncés dans le *Rapport Delors* :

- ° apprendre à connaître ;
- ° apprendre à être ;
- ° apprendre à vivre ensemble ;

° apprendre à faire.

1.5.3. Les compétences pour la vie et l'EPT

Dans le cadre de l'objectif 3 de l'EPT, les programmes de compétences pour la vie doivent permettre à tous d'accéder à différentes formes d'enseignement, notamment à ceux qui ont abandonné en cours d'études ou qui ont terminé leur scolarité sans avoir acquis des compétences pour la vie. Ils doivent aussi permettre le développement de certaines capacités : de travailler ; de participer pleinement à la vie sociale ; de prendre le contrôle de leur propre existence ; de continuer à apprendre.

Dans le cadre de l'objectif 6, il faut que l'accent soit mis sur les enseignants et sur les apprenants. Il faut également veiller à l'adéquation des programmes et du matériel didactique. L'environnement scolaire et les résultats obtenus doivent eux aussi faire l'objet d'une grande attention. Dans l'évaluation des résultats, il faut tenir compte des compétences acquises et de leur impact sur le comportement et sur la société.

1.6. COMPETENCES ESSENTIELLES ET ENTREPRENEURIALES DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELS : LE CAS DU KAZAKHSTAN

Shaizada Tasbulatova

1.6.1 Introduction

De 1998 à 2000, la FEF a apporté un appui à six républiques d'Asie centrale dans l'élaboration d'une procédure et d'une méthodologie permettant la mise en place de structures d'enseignement professionnel et technique.

Au cours de la réalisation de ce projet, il apparut clairement qu'il fallait introduire de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences liées aux aspects techniques des professions faisant l'objet de cette étude. Certaines équipes proposèrent l'adjonction de compétences « essentielles » ou de compétences « liées à l'entreprise » pour mieux répondre aux besoins des nouvelles économies de marché. Cependant, on s'aperçut également qu'il régnait une grande confusion sur le sens qui était attribué à des notions comme compétences essentielles ou compétences liées à l'entreprise, et sur la façon dont elles étaient utilisées.

Par compétences essentielles, on entend généralement les compétences personnelles et interpersonnelles nécessaires à des individus et à des groupes pour gérer les problèmes liés au changement et pour innover. Elles permettent aux travailleurs de s'adapter avec succès à des niveaux plus élevés de complexité et à des mutations brusques dans la société moderne et sur le marché du travail.

1.6.2. Le processus

Pour ainsi dire tout le monde estima que, même s'il était souhaitable pour l'économie du Kazakhstan que des entrepreneurs capables de créer toute une série de petites entreprises soient formés, cela n'était pas un objectif réaliste pour le projet. En effet, le développement de petites entreprises est un processus complexe qui ne dépend pas uniquement de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). A la suite de cette clarification, l'équipe proposa un objectif plus structuré pour le projet, à savoir : « Renforcer l'aptitude des maîtres et des étudiants à agir avec souplesse et efficacité dans la recherche d'un emploi, et à s'adapter facilement à leur nouvelle affectation ».

L'équipe se pencha alors sur les compétences qu'elle considérait comme essentielles pour atteindre ces principaux objectifs. Plutôt que de tenter de dresser une liste de compétences qu'il faudrait posséder ou de matières qui devraient être

enseignées, elle définit des objectifs d'enseignement qui décrivaient ce que les étudiants devaient être capables de faire. Deux catégories de compétences furent identifiées :

- ° celles nécessaires pour trouver un emploi, une démarche de plus en plus fréquente et délicate dans la carrière professionnelle d'un individu ; et
- ° celles qui améliorent l'aptitude à l'emploi et qui préparent les étudiants à s'adapter rapidement aux normes et aux modes de fonctionnement de l'entreprise moderne.

Une liste détaillée des capacités liées à ces compétences fut ensuite établie (p. ex., communiquer par téléphone, écoute active, identification et obtention de l'information, planification et mise en œuvre, etc.). Elle correspondait aux exigences nécessaires, selon l'équipe locale, pour améliorer l'aptitude à l'emploi au Kazakhstan. Les employeurs apportèrent une contribution substantielle à l'établissement de cette liste, qui fut conçue pour être facilement modifiée lorsque les conditions changent.

Parallèlement, l'équipe locale procéda à une analyse de plusieurs programmes d'EFP existants. Elle constata qu'ils ne contenaient que très peu d'éléments permettant de développer des compétences essentielles.

L'un des résultats principaux du projet a été qu'il était indispensable d'encourager le travail d'équipe (une compétence essentielle) et d'apprendre en coopérant avec les autres étudiants par opposition à l'apprentissage individuel. Autre découverte : la nécessité d'apprendre aux étudiants à planifier, à prendre des décisions et à communiquer effectivement avec leurs pairs.

1.6.3. Intégrer les compétences essentielles dans les méthodes d'enseignement

La manière dont les compétences essentielles à l'individu et les compétences entrepreneuriales identifiées pourraient être introduites dans le matériel didactique et les méthodes d'enseignement a fait l'objet de longues discussions entre les experts locaux. Il y a en fait deux options. La première consiste à élaborer du matériel didactique permettant d'inculquer les compétences aux différents groupes, c'est-à-dire d'organiser des cours où ces compétences sont enseignées. La seconde est d'insérer les compétences dans la formation professionnelle et technique en proposant des activités en rapport avec le monde du travail qui sont alors « enrichies » par des compétences essentielles à l'individu et des compétences entrepreneuriales.

La première option a la préférence des établissements qui privilégient un enseignement direct. Des cours sont dispensés pour développer l'aptitude à communiquer, à résoudre des problèmes, à planifier, etc. Cette voie est la plus familière pour nos collègues du Kazakhstan et de nombreux autres pays de la région. Cependant, l'équipe locale donna la préférence à une approche davantage axée sur les apprenants. L'élaboration d'un matériel didactique leur parut une approche dépassée. Ils se rendirent compte que le métier d'entrepreneur ne peut être enseigné et qu'il faut se tourner vers des méthodes qui favorisent des comportements d'entrepreneurs.

Finalement la seconde option fut retenue. On décida donc d'étudier comment les compétences pouvaient être insérées dans des activités techniques afin que les compétences techniques, les compétences essentielles et les compétences entrepreneuriales puissent être développées en parallèle et dans leur contexte. La plupart des recherches menées en Europe sur ce sujet ont montré que la fragmentation des compétences essentielles en sujets spécifiques pose des problèmes. Sorties de leur contexte, ces compétences « génériques » perdent beaucoup de leur signification et de leur pertinence.

1.6.4. Implication des employeurs

Un questionnaire a été envoyé aux employeurs, puis analysé. On sélectionna un « groupe de référence » d'employeurs chargés de se prononcer sur la validité de la liste de compétences existante et de la mettre à jour. Pour chaque compétence, on demanda aux employeurs d'identifier les différentes fonctions clés de leur entreprise où ces compétences étaient requises. On leur demanda également d'indiquer des compétences qui ne figuraient pas sur la liste proposée, afin qu'elle soit mise à jour en permanence. Le questionnaire a maintenant été introduit dans une base de données pour que les changements dans les compétences requises dans différents emplois puissent être suivis.

On a aussi élaboré des critères d'évaluation ainsi qu'un « manuel » permettant de définir des critères d'évaluation mieux fondés sur les compétences. Il s'agit, en d'autres termes, de fournir un instrument aux employeurs qui souhaitent savoir dans quelle mesure les étudiants seront performants dans leur entreprise.

1.6.5. Remarques finales

Le travail entrepris dans le cadre de ce projet est important. En effet, toutes les économies en transition sont confrontées au défi de former des gens compétents pour répondre aux exigences de l'économie de marché. Pour comprendre ces exigences, il est indispensable de reconnaître l'importance des compétences dites « clés », « essentielles », « génériques », « entrepreneuriales » ou « liées à

l'entreprise ». Toutes ces compétences ont en commun qu'elles impliquent le développement d'une personne autonome et qualifiée, une personne capable de participer à la planification et à l'organisation du travail, d'assumer la responsabilité de la qualité du travail accompli et capable de s'adapter aux nouvelles exigences de l'économie. Ce projet a permis de mettre au point une méthode simple, mais efficace qui pourra aider à transformer ce souhait en une réalité.

SECTION 2 : ETUDE DE LA BANQUE MONDIALE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE – UN REEXAMEN¹

2.1. LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Richard K. Johanson et Arvil V. Adams

2.1.1. Pourquoi développer les compétences ?

Le développement des compétences augmente la productivité et améliore les résultats de l'économie. Il permet clairement d'augmenter le revenu des individus (et, par conséquent de réduire la pauvreté) ainsi que d'augmenter les profits des entreprises. En outre, il exerce une influence positive sur la mobilité de la main-d'œuvre, l'utilisation de la technologie et sur la croissance.

2.1.2 Cinq messages importants

Les principales conclusions de l'étude sont les suivantes :

- ° Il est important, en Afrique, d'augmenter la productivité du secteur informel ;
- ° Les réformes de l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) réalisées au cours des années 90 sont prometteuses ;
- ° La réforme de l'ETFP du secteur public reste un important défi ;
- ° L'ETFP dispensés par des organismes non-gouvernementaux sont une source considérable de compétences ;
- ° La gestion et le financement sont des instruments de réforme efficaces.

2.1.3. Clarifier le rôle de l'Etat

Le rôle dévolu à l'Etat dans l'ETFP est peut-être l'aspect du rapport de la Banque mondiale de 1991 qui a été le plus controversé et le moins bien compris. Il est donc important de clarifier ce que dit la Banque sur la base de ses expériences en Afrique. L'Etat a un rôle clair et important à jouer dans les systèmes d'ETFP. Il est crucial d'avoir de bonnes politiques. L'Etat peut jouer un rôle clé dans le domaine de la qualité et de l'efficacité en provoquant une concurrence plus vive entre les organismes de formation. Une réglementation rigoureuse sans être excessivement onéreuse est nécessaire. L'Etat doit en outre faire en sorte que l'accès aux systèmes d'ETFP soit aisé et équitable.

L'offre de formation présente des lacunes dans les pays subsahariens, mais il incombe aux Etats de financer et de dispenser la formation. Ils doivent aussi contribuer à développer les institutions du marché et, enfin, ils ont un rôle important à jouer dans le domaine de la recherche, de l'évaluation et de la diffusion des expériences réalisées en matière d'ETFP.

2.1.4. Le rôle de l'assistance internationale

Les agences internationales, comme la Banque mondiale, ont aussi un rôle important à jouer dans le renforcement des systèmes d'ETFP de la région. Elles doivent notamment :

- ° soutenir des projets pilotes et des innovations pour injecter des compétences dans l'économie informelle ;
- ° développer les institutions de marché ;
- ° soutenir les programmes de réforme de l'ETFP en matière de gestion et de finance ;
- ° soutenir le développement de programmes performants ;
- ° apporter un appui sélectif à la création de structures de formation.

¹ Cette section rend compte de la troisième discussion, au sein du Groupe de travail, sur l'étude de la Banque mondiale. Elle se base sur la version de février 2003 de cette étude.

2.2 L'ETUDE DE LA BANQUE MONDIALE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : UN REGARD D'AFRIQUE DU SUD

Simon McGrath

2.2.1. Remarques préliminaires

En réalisant cette étude, la Banque mondiale a rendu un service important au secteur de l'ETFP et du développement des compétences en donnant une envergure internationale à ce domaine souvent négligé. Il faut saluer également les nuances positives que la Banque mondiale a apporté à sa position antérieure dans certaines parties de l'étude.

Tout d'abord, il faut souligner que l'étude affirme que ses résultats ne peuvent pas facilement être extrapolés à l'Afrique du Sud. Cependant, le cas de l'Afrique du Sud offre un point de départ utile aux plans empiriques et analytiques pour une étude qui, par son titre, concerne une région dans laquelle l'Afrique du Sud est l'acteur économique dominant. En outre, on peut trouver en Afrique du Sud une quantité relativement abondante de données et d'analyses sur le développement des compétences qui pourraient être utilisées pour répondre à cette étude. Enfin, l'étude fait fréquemment référence à l'Afrique du Sud dans ses analyses et il convient donc de soumettre à un examen critique la valeur de ces références

Orientation de l'étude

L'étude se focalise sur les questions économiques liées au développement des compétences. Mais cette approche est trop limitée. Il y a des éléments non économiques qui entrent également en jeu dans le développement des compétences. De plus, il existe un nombre abondant d'ouvrages d'économie politique et de sociologie qui traitent du développement des compétences et que l'étude ignore. Ignorer de telles dimensions, c'est appauvrir l'étude.

2.2.3 Analyse de l'étude dans une optique sud-africaine

L'Afrique du Sud est différente du reste de la région sur de nombreux points. Elle dispose d'une expérience considérable en matière de développement des compétences. La formation dispensée par le secteur public est valable, même si ce dernier doit faire face à d'importants défis. La qualité et l'efficacité sont relativement bonnes. Les effectifs augmentent rapidement dans le système public. Les collègues jouissent d'une grande autonomie et élaborent des programmes avec

beaucoup de dynamisme. Ce sont des institutions qui prônent l'équité et qui soutiennent favorablement la comparaison avec les institutions à but lucratif du secteur privé. Elles ont du reste fait des progrès remarquables durant la dernière décennie en matière d'égalité d'inscription des femmes et des groupes raciaux défavorisés.

Le cas de l'Afrique du Sud ne parle pas en faveur d'une privatisation de la formation. La recherche dans ce domaine n'en est qu'à ses débuts, mais il est douteux que la formation dispensée par le secteur privé soit plus conforme à l'équité ou de meilleure qualité que celle du secteur public. L'expérience de l'Afrique du Sud semble confirmer largement que la formation privée est forte et efficace dans certains domaines, comme celui des technologies de l'information et de la communication, mais aussi qu'elle privilégie injustement le milieu urbain.

L'étude se montre très positive à l'égard de la formation par l'entreprise dans le secteur formel, mais les constats faits en Afrique du Sud remettent sérieusement en question cette opinion. Il est clair que plusieurs grandes entreprises, en Afrique du Sud, offrent à leurs employés de bonnes possibilités de formation. Cependant, il faut aussi relever que les meilleurs résultats, historiquement, ont été obtenus par des organismes paraétatiques. Les recherches réalisées ces vingt dernières années montrent que les employeurs sont peu enclins à former. Actuellement le taux moyen de « formation structurée » en Afrique du Sud s'élève à environ 11%. En outre, on peut douter sérieusement de la qualité et de la longueur de cette formation.

2.2.4. La place de l'Afrique du Sud dans l'étude

L'étude affirme clairement que ses conclusions ne doivent pas être étendues à l'Afrique du Sud, mais elle l'englobe néanmoins dans son argumentation. Elle rend compte correctement de certains aspects de l'expérience de l'Afrique du Sud, mais d'autres aspects sont présentés d'une manière confuse et inappropriée. Le problème est en partie dû à une utilisation imprudente de données dépassées en raison de l'évolution rapide du système. Ces déficiences ébranlent inévitablement la confiance qu'on peut avoir dans les autres parties du rapport.

2.2.5. Conclusions et recommandations de l'étude

Dans quelle mesure les conclusions et les recommandations de l'étude sont-elles valables pour l'Afrique du Sud ? J'examinerai d'abord les *conclusions*.

Les économies informelles doivent faire l'objet d'une grande attention. Il est clair que cela est important. Cependant, comme l'a observé le Groupe de travail, il ne

faudrait pas risquer de négliger la formation publique pour l'emploi dans le secteur formel en voulant répondre aux besoins de l'économie informelle.

Les réformes en matière de développement des compétences sont prometteuses.

Cette affirmation est plausible pour certains éléments de réforme dans certains pays, mais c'est peut-être une généralisation qui fait preuve d'un optimisme exagéré. Certaines réformes ne semblent pas prometteuses. Les autorités nationales chargées de la formation et les cadres nationaux de qualifications constituent deux exemples pour lesquels il n'y a en Afrique pas assez d'exemples qui justifient la poursuite des investissements. De plus, l'expérience sud-africaine montre clairement qu'il existe de grands problèmes liés aux capacités, aux financements et aux processus de changement institutionnel. Si les systèmes mis en place il y a près de dix ans en Afrique du Sud paraissent encore fragiles, quelles sont leurs chances de succès dans les pays pauvres du continent ?

La formation dispensée par le secteur public continue à être confrontée à

d'importants défis. C'est incontestable. Il est également important de relever que la Banque mondiale a cherché à clarifier sa position sur ce point dans la présente étude. Cependant le cas de l'Afrique du Sud, même s'il n'est pas représentatif, donne une image plus positive de la formation publique. En outre, si on ne limite pas la vision de l'ETFP à une approche purement économique, il semble qu'on pourrait tirer un meilleur parti de la formation dispensée par le secteur public.

Les entreprises et les organismes de formation non gouvernementaux contribuent

activement à la formation. On assiste ici à un amalgame dangereux entre la formation dispensée par les entreprises, par des organismes privés à but lucratif et par des ONG. En outre, le cas de l'Afrique du Sud permet de déceler un sérieux sous investissement des employeurs en matière de développement des compétences et l'on va vers un équilibre de bas niveau de compétence, comme le dit la littérature internationale sur le sujet. En Afrique du Sud, la qualité aussi bien que la quantité de la formation ont été sérieusement mises en doute. Il est donc difficile de croire que les employeurs, au sein d'économies beaucoup plus faibles que celle d'Afrique du Sud, puissent avoir une attitude plus positive envers la formation.

La gestion et les finances sont des instruments importants pour réformer.

Formulée de cette manière, cette proposition semble irréfutable. Cependant, le cas de l'Afrique du Sud fait apparaître deux problèmes majeurs. Premièrement, il peut être dangereux de placer trop fortement l'accent sur les réformes financières, car elles devraient être liées à des séries de changements d'une grande complexité. Deuxièmement, le cas de l'Afrique du Sud est présenté au chapitre sept d'une façon si confuse et inadéquate que la valeur de l'étude dans son ensemble s'en trouve affectée, et notamment la valeur opératoire de cette conclusion.

Examinons maintenant les *recommandations*.

Créer des conditions cadres efficaces. Cette proposition, là aussi, paraît incontestable. L'implication des acteurs, l'introduction de normes et de mécanismes financiers appropriés doivent faire partie d'un système global efficace. Cependant, l'accent qui est mis dans la phrase finale sur le coût-efficacité considéré apparemment comme l'objectif crucial, révèle la faiblesse de toute cette approche. Certes, ce point est important, mais qu'en est-il des autres objectifs légitimes des systèmes d'ETFP ?

Définir le rôle de l'Etat dans la mise à disposition et le financement de la formation. Là encore, cette affirmation plutôt banale masque un problème sous-jacent. Une nouvelle fois, le système d'ETFP dans son ensemble est réduit à une dimension étroitement économique concernant probablement des acteurs étroitement économiques.

Développer la capacité institutionnelle pour améliorer les performances des marchés de la formation. Ce point n'a été établi ni par des preuves empiriques ni par l'analyse faite dans l'étude. C'est faire fi de l'histoire en méconnaissant le rôle joué partout (à l'exception de la Grande-Bretagne en tant que première nation industrialisée) par le secteur public dans la mise à disposition de la formation. Prétendre que les systèmes de formation peuvent « parfois être construits sans l'appui d'organismes publics », c'est ignorer un fait crucial : que les systèmes publics ont déjà été construits.

Au niveau systémique, la recommandation, dans son caractère général, est également critiquable de différentes manières. Elle donne une image beaucoup plus positive des performances réalisées par les instances nationales de formation que celle qui ressort des discussions menées auparavant dans cette étude ou dans d'autres études. Améliorer la gestion des systèmes d'information semble, à première vue, une recommandation sensée. Mais il faut s'interroger davantage. Le manque de systèmes de ce genre pourrait bien refléter le manque fondamental de capacité, dans la plupart des pays africains, à s'attaquer à un programme aussi ambitieux. Même le système sud-africain, pourtant bien conduit et relativement bien doté, a de la peine à collecter des données adéquates et à les utiliser ensuite efficacement.

2.3 LE POINT DE VUE PAYS A BAS REVENU SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

David Atchoarena

2.3.1. Tenir compte de la mondialisation

L'étude opine avec justesse que le changement technologique et la mondialisation demandent des compétences élevées, en Afrique comme ailleurs. Il est clair que la production du savoir doit être considérée comme une composante essentielle des processus socio-économiques.

2.3.2. Réconcilier les institutions et les marchés

Il s'agit d'un défi majeur pour les systèmes de formation contemporains. Les politiques de formation, pour être efficaces, doivent s'adapter aux forces du marché, mais pour que les marchés soient compétitifs, il faut qu'ils se développent dans un cadre harmonieux. Il est également clair que les institutions de développement des compétences influencent la manière dont le capital humain est effectivement produit et employé (p. ex., les fonds de formation, les responsables politiques de la formation, les instances de qualification et les observatoires).

2.3.3. Mettre en évidence le besoin de structures plurielles de formation

L'étude remarque que des structures de formation variées permettent de répondre aux besoins de compétences et ont un rôle valable à jouer. Il est important d'admettre ce fait. Il est particulièrement crucial de ne pas se focaliser uniquement sur la formation institutionnelle et de se souvenir, comme disait Illich il y a déjà trente ans, que « la plupart des gens ont acquis l'essentiel de leur savoir en dehors de l'école ». Admettre cela, c'est mettre en lumière le besoin de renforcer l'apprentissage sur le tas.

2.3.4. Mettre l'accent sur la réduction de la pauvreté

Il s'agit d'un défi majeur. L'étude relève que parallèlement à des approches orientées vers la réduction de la pauvreté, il faut des stratégies orientées vers la croissance. Elle souligne que l'amélioration de la formation dans le secteur informel ne doit pas provoquer une baisse de la qualité de la formation dans le secteur moderne. Les compétences sont essentielles pour faciliter le passage d'une économie utilisant une grande quantité de main-d'œuvre non qualifiée, où le bas

coût du travail est considéré comme un avantage, à un niveau plus élevé de compétence où le savoir joue un rôle stratégique croissant. D'autre part, il ne faut pas oublier que la pauvreté dans la région touche principalement les zones rurales. Il est donc d'une importance cruciale, au moment de cibler les actions, que l'on tienne compte non seulement de l'avis des employeurs, mais aussi des souhaits des pauvres, des travailleurs et, plus généralement, de la société civile.

2.3.5. Avertissement aux donateurs

Le rapport souligne avec justesse que la réforme est un processus complexe et à long terme. Cependant, il est important de rappeler aussi qu'il ne s'agit pas uniquement de transformer le système d'enseignement et de formation, mais qu'il faut aussi remodeler les structures et les institutions du marché du travail. L'étude embrasse toute la région, mais elle dit aussi qu'une analyse spécifique doit être faite au niveau de chaque pays. Les systèmes de distribution de la formation restent spécifiques à chaque pays et on ne s'achemine pas clairement vers un modèle unique.

2.3.6. Poursuite de l'analyse

L'analyse faite dans cette étude doit être poursuivie dans plusieurs domaines clés. Les facteurs pouvant conduire les acteurs à adopter une perspective à long terme n'ont pas été suffisamment analysés. Les forces du marché incitent à se concentrer sur le court terme. Ce phénomène est nuisible à la formation et au développement au niveau macroéconomique. La formation dispensée par le secteur privé est importante, mais malgré cela, on ne peut pas affirmer clairement que les incitations pour la formation continue soient suffisamment fortes chez les entreprises et chez les travailleurs. Il faudrait également accorder davantage d'attention aux facteurs qui encouragent la coopération au sein d'un environnement compétitif. Il est vital de créer des structures d'appui à l'innovation.

L'étude n'a pas traité la question de la production agricole. Elle reconnaît cette lacune, qui est sérieuse. La prochaine étude devra être axée sur le développement rural. On note actuellement une tendance à une plus grande décentralisation. Il faudra donc davantage mettre l'accent sur les marchés du travail locaux. Enfin, il est urgent de se pencher sur le problème du passage de l'école au monde du travail, vu que chaque année, 7 à 10 millions de jeunes entrent sur le marché de l'emploi.

2.4. LE POINT DE VUE D'UN REPRESENTANT DE L'ADEA

Jean-Marie Byll Cataria

2.4.1. Situer le développement des compétences dans un contexte plus large

Il convient de situer le rapport de la Banque mondiale dans un contexte plus large, en tenant compte des tendances positives et négatives qui se manifestent en Afrique. D'une part, et c'est l'aspect positif, la démocratisation, la mondialisation et l'émergence de la société civile créent des circonstances favorables. Mais de nombreux défis restent à relever: la pauvreté, la guerre, le sida, l'inégalité entre les sexes, le chômage et le changement technologique.

2.4.2. A quoi les compétences peuvent-elles servir ?

Nous devons nous demander comment les compétences pour la vie et l'ETFP peuvent contribuer à un développement durable. Nous devons être très attentifs et nous demander constamment qui à la parole et comment aider la société civile à faire entendre sa voix. Il est évident qu'une nouvelle culture institutionnelle en matière de développement des compétences est nécessaire.

2.4.3. Le rapport de la Banque mondiale et le développement durable en Afrique subsaharienne

La Banque mondiale a eu le mérite d'aborder ces questions, mais il est nécessaire d'aller beaucoup plus loin en examinant ces problèmes sous un angle africain.

SECTION 3 : TENDANCES DANS LA COOPERATION AU DEVELOPPEMENT

3.1. DANIDA – LIER LES POLITIQUES DES DONATEURS EN MATIERE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES AUX OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT INTERNATIONAUX ET AUX STRATEGIES NATIONALES DE REDUCTION DE LA PAUVRETE

Mogens Jensen

La réduction de la pauvreté étant l'objectif primordial de la politique danoise de développement, une nouvelle politique de développement des compétences doit être élaborée dans le cadre de cet objectif.

Une nouvelle politique devrait aussi être liée aux « Objectifs de développement du millénaire » (MDGs), qui ont été fixés au Sommet du millénaire des Nations unies, en septembre 2000. Le degré auquel ces huit objectifs sont atteints doit indiquer les progrès réalisés dans le domaine du développement. Ces objectifs sont le fruit des accords conclus lors de conférences mondiales comme le Sommet mondial pour le développement social qui s'est tenu à Copenhague en 1995. Ils sont aussi liés aux objectifs de l'Education pour tous (EPT) définis à Dakar.

Les MDGs reflètent les efforts de la communauté mondiale pour améliorer les conditions de vie des gens et mesurer les progrès réalisés dans ce sens. Ils établissent des normes permettant de mesurer les résultats obtenus non seulement dans les pays à bas revenu, mais aussi pour les pays riches qui aident à financer les programmes de développement et pour les organisations qui aident les pays à les mettre en œuvre. Les sept premiers objectifs se renforcent mutuellement et ils visent à réduire la pauvreté sous toutes ses formes.

Le dernier objectif – Développer un partenariat global pour le développement – concerne les moyens pour réaliser les sept premiers. C'est ici qu'entre en jeu le développement des compétences. Il est dit en effet que l'un des buts est d'élaborer et de mettre en place, en coopération avec les pays en développement, des stratégies permettant aux jeunes d'avoir un emploi productif et décent.

M. Kofi Annan, Secrétaire général des Nations unies, a souligné l'importance de cet objectif lors du Sommet sur l'emploi des jeunes (YES 2002) à Alexandrie. Il constitue la base de la Déclaration d'Alexandrie 2002, qui se propose de susciter un mouvement de la société civile chargé de stimuler et d'inspirer dans le monde entier des politiques et des programmes visant à offrir aux jeunes l'accès aux

programmes d'enseignement et de formation et à des possibilités de développer leurs compétences, aux ressources et aux crédits dont ils ont besoin pour avoir une activité productive leur assurant à long terme des conditions de vie décentes. Les réseaux nationaux YES sont actuellement en phase de mise en place dans plus de 90 pays.

L'objectif 8 n'est pas le seul qui implique un développement des compétences. C'est également le cas de l'objectif 3 – promouvoir l'égalité entre les sexes et augmenter le pouvoir des femmes – et l'objectif 6 – combattre le sida, le paludisme et d'autres maladies -. De nombreux domaines qui requièrent un développement des compétences ne sont cependant pas couverts par les MDGs.

On peut dire en gros que les MDGs sont des objectifs régionaux, pour l'Afrique subsaharienne, par exemple. Il est donc nécessaire de définir des objectifs et des indicateurs nationaux pour la coopération avec les pays partenaires. La politique danoise est donc d'adopter l'approche de la Banque mondiale et du Fond monétaire international pour réduire la pauvreté dans les pays à bas revenus, qui est basée sur les stratégies de réduction de la pauvreté propres à ces pays et qui devraient donc servir de cadre à l'aide au développement. L'idée sous-jacente est que les stratégies nationales de réduction de la pauvreté doivent être conduites par le pays concerné, axées sur les résultats et s'étendre dans la durée. Elles doivent être fondées sur le partenariat intérieur et extérieur et être en harmonie avec les principes qui sous-tendent l'approche du « Cadre Général de Développement » qui est développée dans les « Stratégies de Réduction de la Pauvreté » (SRP), documents qui indiquent comment mettre en oeuvre une stratégie de réduction de la pauvreté dans les pays à bas revenus. Jusqu'à présent, le développement des compétences n'a pas été beaucoup mis en évidence dans les SRP, malgré le fait que les responsables de l'enseignement et de la formation professionnels et les ministères dont ils dépendent aient été impliqués dans l'élaboration de la première mouture des SRP dans les pays partenaires du Danemark.

Avec l'élaboration d'une SRP, le suivi et l'évaluation prennent une signification nouvelle et les donateurs demandent que des indicateurs appropriés de mesure de la pauvreté soient trouvés. On admet généralement que le suivi et l'évaluation d'une Stratégie de Réduction de la Pauvreté demandent des indicateurs ou des évaluations qualitatives à trois niveaux différents, au moins : 1) indicateurs de la situation de départ ; 2) indicateurs intermédiaires et 3) indicateurs de l'impact et des résultats. Certains estiment que cette approche est trop simpliste et que la pauvreté est un phénomène beaucoup trop compliqué pour être réduit à de simples indicateurs.

Du point de vue économique et historique, le processus proposé dans une SRP suppose un effort radical et il est maintenant clair que toute politique de

développement des compétences devra prouver qu'elle contribue à réduire la pauvreté. La plupart des théories sur le capital humain prétendent que l'enseignement et la formation conduisent à l'emploi et à une augmentation de la productivité. Cependant, ce n'est pas le cas « là où il n'y a pas d'emplois ». En plus de l'enseignement et de la formation classiques, il faut prévoir des interventions ciblées sur des segments déterminés de la population jeune qui augmente rapidement. Enfin, il apparaît clairement qu'il faut étudier davantage la relation complexe entre la politique des donateurs pour le développement des compétences et le nouvel agenda du développement.

3.2 INFLUENCE DES CHANGEMENTS RECENTS DANS LA POLITIQUE DE DEVELOPPEMENT DU DFID SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELS ET TECHNIQUES

David Levesque

3.2.1. De plus en plus fort

Selon un document récent, le DFID devient « devient de plus en plus fort ». Le DFID entend renforcer sa progression actuelle en vue d'atteindre les Objectifs de développement du millénaire (MDGs). Cette volonté apparaît dans son « Public Service Agreement » et dans une série de « Service Delivery Agreements » conclus avec d'autres départements et agences du gouvernement britannique. Cette volonté apparaît également dans la manière dont le DFID collabore avec la communauté internationale. Le DFID ne se contente pas de donner de l'argent aux agences multinationales, mais cherche systématiquement à influencer leurs politiques pour que les fonds alloués par la Grande Bretagne soient dépensés à bon escient.

On peut observer aussi d'autres changements dans la manière de travailler du DFID. On assiste à une décentralisation croissante des responsabilités pour les programmes. On va d'un appui à des projets vers un appui à des secteurs et à des budgets. On met plus fortement l'accent sur les priorités définies au niveau local.

3.2.2. Changements au sein de la division politique

Le système de répartition des tâches entre divers départements a été abandonné au profit de petites équipes temporaires qui répondent à la demande. Ces équipes concentrent leurs efforts sur des questions et des objectifs spécifiques et apportent un appui à des innovations en matière de développement dont la qualité a été testée.

3.2.3. Conséquences pour l'ETFP

Les projets d'ETFP dont la gestion est centralisée seront progressivement supprimés. Il est possible que des éléments d'ETFP subsistent dans les programmes par pays, mais ils seront probablement englobés dans un appui à un secteur plus vaste où l'accent sera mis sur des compétences favorisant le développement des plus pauvres. Le DFID soutiendra la recherche sur les compétences là où elle contribue à augmenter le savoir en matière de réduction de

la pauvreté, comme on l'a vu dans l'étude de la Banque mondiale examinée dans le présent document.

Le DFID est en train d'élaborer un document sur le capital humain et le développement des compétences. Le développement des compétences sera inséré dans un cadre plus large : celui de l'appui aux stratégies de réduction de la pauvreté, à la capacité de développer « une croissance favorable aux pauvres » et celui du soutien aux MDGs.

3.3. ACTIVITES DE LA FONDATION EUROPEENNE POUR LA FORMATION

Henrik Faudel et Peter Grootings

3.3.1. Présentation de la FEF

La FEF est une agence de l'Union européenne créée en 1994 pour promouvoir l'innovation dans le développement des ressources humaines dans les sociétés et les économies en transition. La FEF a comme principaux partenaires, d'une part la Commission européenne et, d'autre part, une quarantaine de pays en Europe centrale et orientale, les Balkans occidentaux, les Nouveaux Etats indépendants et la Mongolie auxquels sont venus s'ajouter, depuis 1999, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient.

La tâche principale de la FEF est d'aider les pays à réformer et à moderniser leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels et d'accès à l'emploi. Pour ce faire, elle fournit des services à la Commission européenne et entreprend ou soutient des réformes dans les pays partenaires. La FEF mène aussi des activités de développement, en petit nombre, dans chaque région dans quatre domaines prioritaires :

- ° Le développement des compétences pour les entreprises et plus spécialement pour les PME ;
- ° le développement des institutions d'enseignement et de formation professionnelle et des ressources humaines, y compris la formation des maîtres et des formateurs ;
- ° le marché du travail et la formation professionnelle, y compris le développement des compétences pour le secteur informel ; et
- ° le développement de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie.

3.3.2. Travail réalisé par la FEF dans le domaine des compétences tout au long de la vie

Initialement, la FEF a consacré une partie importante de son activité à la gestion des projets financés par l'UE dans le cadre des programmes Phare et Tacis. Ces projets étaient souvent axés sur la création de méthodologies permettant de moderniser les programmes d'enseignement professionnel de base pour qu'ils répondent mieux aux exigences du marché du travail dans les économies en transition. Un aspect de cette réforme fut l'introduction du concept de compétences essentielles dans les programmes d'enseignement en mettant l'accent sur le développement des compétences pour l'emploi. La FEF a aussi financé des projets

similaires dans plusieurs pays, comme par exemple le Kazakhstan dont il a été question précédemment.

3.3.3. Développement de compétences pour réduire la pauvreté

La FEF s'est intéressée récemment aux problèmes liés à la formation dans le secteur informel et au développement local dans le cadre de la réduction de la pauvreté dans les pays méditerranéens et en Asie centrale. Voici deux exemples du travail qu'elle accomplit :

3.3.3.1. Compétences pour l'économie du savoir : problèmes et enjeux dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels au Moyen-Orient et en Afrique du Nord

La nécessité d'une meilleure adéquation entre la formation et le marché du travail, et de faire de la formation un instrument pour accroître la compétitivité et la productivité occupe une place de choix sur l'agenda économique et institutionnel de la région. Actuellement, la Banque mondiale finance toute une série de projets de formation professionnelle dans la région.

En conséquence, la Banque mondiale, en coopération étroite avec le FEF, a entrepris une étude en Egypte, en Jordanie, au Liban, au Maroc et en Tunisie pour évaluer les tentatives récentes de réformes, dégager les premières leçons et tracer des lignes directrices pour l'élaboration future de stratégies de formation dans le secteur formel et informel répondant à la demande. Les principaux sujets qui seront traités dans l'étude sont les suivants :

- ° La promotion d'une gestion souple et décentralisée des établissements publics de formation ;
- ° l'amélioration de la gouvernance dans les systèmes publics de formation ;
- ° le financement comme un moyen d'augmenter l'efficacité ;
- ° l'amélioration de la qualité de la formation ;
- ° l'encouragement de la participation des employeurs à la conception et au financement de la formation ; et
- ° l'accroissement du rôle du secteur informel dans l'acquisition et la transmission des compétences.

La FEF est plus spécialement chargée de présenter une vue d'ensemble de la formation dans le secteur informel dans les cinq pays. Cela implique la description générale des mécanismes existants d'acquisition, de transmission et d'accroissement des compétences liées au commerce dans le secteur informel. Elle devra déterminer comment procéder pour identifier les besoins en compétences dans le secteur informel et préparer un inventaire critique des initiatives prises par

les gouvernements, les donateurs et les ONG pour améliorer la productivité dans le secteur informel par le biais du développement des compétences. On s'efforcera notamment de répondre à deux questions cruciales: La formation dans le secteur informel requiert-elle des politiques de formation spécifiques ? Comment les établissements publics et privés de formation peuvent-ils et doivent-ils procéder pour toucher le secteur informel ?

3.3.3.2. Stratégies de formation pour le développement local en Asie centrale

Alléger le coût humain de la transition économique est devenu une préoccupation majeure en Asie centrale. Dans toute cette région, la pauvreté sévit et la distribution du revenu est très inégale. Une partie importante de la population doit survivre avec des revenus inférieurs au seuil officiel de la pauvreté. 75-85% de la population pauvre d'Asie centrale vit en zone rurale. Le secteur informel s'est considérablement étendu pendant la récente période de transition.

La stratégie de la Commission européenne pour l'Asie centrale part du constat que :

pour que la croissance économique engendre une réduction de la pauvreté, il faut utiliser les ressources physiques et humaines existantes plus efficacement, et créer les conditions qui favoriseront le développement d'initiatives privées au niveau local.

Parallèlement, la FEF est en train d'implanter un projet au Kazakhstan, au Kirghizistan et en Ouzbékistan pour mieux comprendre comment les stratégies de formation et de développement des compétences sont – ou pourraient être – intégrées dans les différentes actions visant à promouvoir le développement local. Le projet a pour objectif de favoriser une prise de conscience des décideurs à tous les niveaux et de la communauté des donateurs du rôle que pourrait jouer le développement des ressources humaines dans le développement local et de mettre en lumière des stratégies et des approches de formation et de développement des compétences dans ce contexte. Le projet veut mettre l'accent sur l'amélioration du développement des compétences pour les secteurs ruraux formels et informels.

Le projet consiste en une étude menée dans les trois pays qui examine dans quel cadre se déroule un certain nombre de projets de développement locaux, dans quelle mesure ces projets ont des volets de formation importants et pour quelles raisons ces volets ont été inclus ou non. Les principaux points étudiés sont les suivants :

° le contexte des projets de développement locaux ;

- ° les axes et les contenus principaux des volets de formation, quand ils existent, dans les projets de développement locaux ;
- ° les raisons pour lesquelles la formation n'est pas toujours prévue dans les projets de développement locaux ;
- ° l'évaluation des besoins en formation et comment les résultats de l'évaluation sont pris en considération dans l'élaboration du projet et dans sa mise en œuvre ;
- ° l'élaboration de modules de formation et de programmes et leur adaptation aux besoins locaux ;
- ° le niveau des compétences des formateurs et la façon dont ils peuvent les améliorer ;
- ° la façon dont la formation est dispensée ;
- ° la façon dont la formation est financée ;
- ° l'évaluation de l'efficacité de la formation ;
- ° la nature des liens entre le projet de développement local et les acteurs sur le marché du travail ;
- ° les liens réels entre la formation dispensée et le développement local ; et
- ° l'influence d'une approche centralisée ou décentralisée sur les stratégies de développement local et sur les pratiques.

3.4 LA COLLABORATION ENTRE L'OIT ET L'UNESCO

Trevor Riordan et Rupert Maclean

3.4.1 Renforcement d'une ancienne alliance

La collaboration entre l'OIT et l'UNESCO progresse rapidement, mais elle remonte en fait à 1952, date de la signature d'un protocole d'accord entre les deux organisations. Depuis 2001, cet accord a été réactivé par la prise de nouveaux engagements négociés aussi bien à Genève qu'à Paris. M. Pekka Aro, de l'OIT, et M. Tang, de l'UNESCO, ont joué un rôle déterminant dans le renouveau de cette alliance. La création à Bonn du centre UNESCO-UNEVOC a également contribué au renforcement de cette collaboration.

3.4.2 Travailler ensemble

Cette nouvelle relation a donné naissance à un groupe de travail conjoint sur l'ETFP. Les deux organisations ont identifié des domaines clés pouvant donner lieu à une collaboration pratique et une liste d'activités conjointes a été établie. Le groupe de travail conjoint est une alliance stratégique importante entre agences de l'ONU qui permet à ces deux organisations de conjuguer leur appui à l'Agenda pour l'emploi global de l'OIT.

Au niveau des politiques, les deux agences ont publié une déclaration conjointe comprenant les nouvelles recommandations sur l'EPT de l'UNESCO et les conclusions de la Discussion générale sur le développement des ressources humaines (DRH) et la formation présentées à la Conférence internationale du travail 2000. La Conférence a demandé à l'OIT de préparer une nouvelle recommandation sur le DRH pour une discussion. Il est important de noter que l'UNESCO participera aux discussions futures des nouvelles normes de travail internationales sur le DRH et la formation lors des Conférences internationales du travail en 2003 et 2004.

L'UNESCO et l'OIT réalisent également des programmes en commun. L'UNESCO-UNEVOC collabore avec les bureaux de l'OIT et de l'UNESCO à Bangkok pour des activités de formation des formateurs. L'OIT et l'UNESCO-UNEVOC réalisent un programme d'appui au développement d'un Cadre régional de qualifications pour la SADC. En Amérique latine, les centres de l'UNESCO-UNEVOC collaborent avec le réseau Cinterfor de l'OIT. Au niveau global, une collaboration est prévue pour la mise en place d'un système de gestion du savoir dans le domaine de l'ETFP.

Il a été convenu de passer en revue une série de politiques en matière d'apprentissage et de compétences et ces activités figurent dans les plans et les budgets des deux organisations. Des missions conjointes sur le terrain seront organisées et des collaborateurs des deux agences y participeront. Cette façon de faire facilitera les discussions avec les responsables de l'éducation et de la formation dans les pays membres.

3.5. LA STRATEGIE NORVEGIENNE POUR OFFRIR UNE EDUCATION POUR TOUS A L'HORIZON 2015

Betsy Heen

3.5.1 Introduction

En janvier 2003, la Norvège a lancé sa nouvelle stratégie pour offrir une éducation pour tous. Ce rapport est aussi connu sous le nom de « Job Number One », qui met en évidence le rôle primordial de l'éducation dans la réduction de la pauvreté. L'objectif principal est d'atteindre les MDG. L'accent est mis en outre sur la qualité de l'éducation, le respect de soi et l'identité culturelle. L'enseignement post-primaire, l'éducation et la formation non formelles et les programmes de développement des compétences sont considérés comme des moyens nécessaires pour fournir une éducation et réduire la pauvreté.

3.5.2. La stratégie norvégienne

L'appui de la Norvège à l'éducation est fondé sur la collaboration et le dialogue avec les autres acteurs et partenaires. La nouvelle stratégie considère l'éducation sous l'angle des droits de l'homme et elle met fortement l'accent sur l'équité.

La Norvège s'est engagée à allouer le 15% de son assistance au développement à l'éducation à l'horizon 2005, ce qui financièrement représente le double de la contribution de la Norvège en 2001. L'accent reste mis sur l'enseignement élémentaire, mais l'approche est maintenant plus holistique et plus systémique. Dans cette nouvelle perspective, l'ETFP et le développement des compétences vont jouer un rôle nouveau et plus important.

La nécessité de soutenir la formation dans le secteur formel et informel est mise en évidence. Les besoins de ceux qui n'ont pas eu la possibilité d'achever leur scolarité seront considérés avec attention. Le rôle du secteur privé dans la formation est reconnu, cependant la nature exacte des actions à mener doit être définie par le dialogue avec les pays partenaires.

Lors de la mise en œuvre de cette stratégie, il conviendra de prêter une attention particulière à trois choses. Premièrement, il est essentiel de ne pas répéter les erreurs commises dans le passé quand on a cessé de soutenir l'éducation et la formation professionnelle. Deuxièmement, il faut traiter les problèmes de l'éducation et de la formation en les liant à des secteurs-clés comme la santé, l'agriculture et l'eau. Troisièmement, il semble d'une importance vitale de lier la

contribution de la Norvège à celle d'autres donateurs et aux activités des ONG pour en maximiser l'impact.

LISTE DES PARTICIPANTS

ADAMS Arvil V., Mr
World Bank
Africa Region / Social Protection
Rm. J7-099, 1818 H St,
N.W., Washington, DC 20433 - USA
Tel. [+1] (202) 473 34 35
aadams1@worldbank.org

ATCHOARENA David, Mr
IIEP
7-9, rue E. Delacroix
F - 75116 Paris - France
Tel. [+33] (1) 45 03 77 49
d.atchoarena@iiep.unesco.org

BYLL-CATARIA Jean-Marie, Mr
ADEA
Swiss Agency for Development and Cooperation
130, Freiburgstrasse
CH -3003 Berne - Switzerland
Tel. [+41] (31) 322 34 28
Ahlin.byll@deza.admin.ch

BUJINLHAM Duger, Ms
Ministry of Education, Technology and Culture
The Mongolian University of Science and Technology,
Central Building, 4th Floor, Room 401
Ulaanbaatar 211213 - Mongolia
Tel. [+976] (11) 31 16 35
mon_observatory@magicnet.mn nob@mtu.edu.mn

CARTON Michel, Mr
NORRAG – IUED
24, rue Rothschild - CP. 136
CH - 1211 Genève 21 – Switzerland
Tel. [+41] (22) 906 59 01
Michel.carton@iued.unige.ch

DESJARDINS Richard, Mr
Institute of International Education
Stockholm University

Universitetetsvagen 10
SE - 10691 Stockholm - Sweden
Tel. [+46] 8 16 36 28
richard.desjardins@interped.su.se

EGUCHI Hideo, Mr
JICA - Japan International Cooperation Agency
UK Office
26/28 Hammersmith Grove
LONDON W6 7BA
ENGLAND UK
Tel: [+44] (20) 88 34 1372
hideoe@jica.co.uk

EL-ZAEMEY Abdel Kaher, Mr
Higher Council of Community Colleges
P.O.Box 13373
SANA'A -- Yemen
Tel [+967] (1) 29 44 95
zaemey@yahoo.com

FARSTAD Halfdan, Mr
National Institute of Technology
St Hanshaugen
N-0131 Oslo - Norway
Tel. [+47] _____
halfdan.farstad@teknologisk.no

FOSEN Gerd-Hanne, Ms
Norwegian National Commission for UNESCO
c/o Ministry of Education and Research
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo - Norway
Tel. [+47] 22 24 70 55, 31 28 88 89
ghfosen@c2i.net

FAUDEL Henrik, Mr
European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settinio Severo, 65
I - 10133 Torino - Italy

Tel. [+39] (011) 630 23 40
henrik.faudel@etf.eu.int

FREARSON Michael, Mr
Learning and Skills Development Agency
Regent Arcade House
19-25, Argyll Street
London W1F 7LS - England
Tel. [+44] (20) 72 97 90 96
mfrearson@lsda.org.uk

GASPERINI Lavinia, Ms
FAO
Via delle Terme di Caracalla
I - 00100 Rome - Italy
Tel. [+39] (06) 57 05 38 01
lavinia.gasperini@fao.org

GREENLAND Jeremy, Mr
Aga Khan Foundation
1-3, avenue de la Paix
CH -1202 Genève - Switzerland
Tel. [+41] (22) 909 72 10
jeremy.greenland@akdn.ch

GROOTINGS Peter, Mr
European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino - Italy
Tel. [+39] (011) 630 2210
peter.grootings@etf.eu.int

GRUNWALD Edda, Ms
GTZ-HQ
Dag-Hammarskjöld Weg 1-5
D - 65726 Eschborn - Germany
Tel. [+49] (6196) 79-1222
edda.grunwald@gtz.de

HAMMERSCHMIDT Friedrich, Mr
GTZ-HQ
Dag-Hammarskjöld Weg 1-5

D - 65726 Eschborn - Germany
Tel. [+49] (61969 79-13 13
friedrich.hammerschmidt@gtz.de

HEEN Betsy, Ms
NORAD
c/o Technical Department
P.O. Box 8034 DEP
N - 0030 Oslo - Norway
Tel. [+47] 22 24 02 15
ehe@norad.no

HOFFMANN Anna Maria, Ms
UNESCO
Division for the Promotion of Quality Education
7, place de Fontenoy
F - 75352 Paris 07SP – France
Tel. [+33] (1) 45.68.09.31
am.hoffmann@unesco.org

IWAMOTO Wataru, Mr
UNESCO
Division of Secondary
Technical and Vocational Education
7, place de Fontenoy
F - 75352 Paris 07SP – France
Tel. [+33] (1) 45.68.11.17
w.iwamoto@unesco.org

JENSEN Mogens, Mr
Ministry of Foreign Affairs
2, Asiatisk Plads
DK -1448 Copenhagen - Denmark
Tel. [+45] 33 92 01 11
mojens@um.dk

KING Kenneth, Mr
NORRAG – Centre of African Studies
Edinburgh University
21, George Square
Edinburgh – EH8 9LD - Scotland
Tel. [+44] (131) 650 38 79
kenneth.King@ed.ac.uk

KRÖNNER Hans, Mr
UNESCO-UNEVOC International Centre
Görresstr. 15
D - 53113 Bonn - Germany
Tel. [+49] (228) 243 37-13
H.Kronner@unevoc.unesco.org

LAGIER Fabienne, Ms
Swiss Agency for Development and Cooperation
Social Development Division
130, Freiburgstrasse
CH -3003 Berne - Switzerland
Tel. [+41] (31) 323 17 34
Fabienne.lagier@deza.admin.ch

LEVESQUE David, Mr
DFID
1, Palace Street
London SW1E 5HE - England
Tel. [+44] (20) 70 23 06 87
d-levesque@dfid.gov.uk

LIPCZINSKY Malte, Mr
Swiss Agency for Development and Cooperation
Employment and Income Division
130, Freiburgstrasse
CH - 3003 Berne - Switzerland
Tel. [+41] (31) 322 33 43
Malte.Lipczynsky@deza.admin.ch

McGRATH Simon, Mr
NORRAG - Human Sciences Research Council
Private Bag X41
Pretoria 0001 - South Africa
Tel. [+ 27] (12) 302 2551
SMcGrath@hsrc.ac.za

MACLEAN Rupert, Mr
UNESCO-UNEVOC International Centre
Görresstr. 15
D – 53113 Bonn - Germany

Tel. [+49] (228) 243 37-12
r.maclean@unevoc.unesco.org

NDUNGURU Bernadetta, Ms
Vocational Education and Training Authority (VETA)
P.O. Box 2849
Dar es Salaam - United Republic of Tanzania
Tel. [+255] (22) 286 36 83
veta@raha.com bndunguru@hotmail.com

NOZAWA Miki, Ms
UNESCO
Section for Technical and Vocational Education
7, place de Fontenoy
F - 75352 Paris 07SP – France
Tel. [+33] (1) 45.68.16.38
m.nozawa@unesco.org

RICHET Jeannine, Ms
Ministère des Affaires étrangères
20, rue Monsieur
75007 Paris - France
Tel. [+33] (1) 53 69 41 37
jeannine.richet@diplomatie.fr

RIORDAN Trevor, Mr
Department for Skills Development
ILO
4, route des Morillons
CH - 1202 Genève - Switzerland
Tel. [+41] (22) 799-66 61
riordan@ilo.org

ROSAS Gianni, Mr
ILO
Department for Skills Development
4, route des Morillons
CH-1211 Genève 20 - Switzerland
Tel. [+41] (22) 799-64 41
rosas@ilo.org

RYCHEN Dominique Simone, Ms
Office Fédéral des Statistiques

Espace de l'Europe 10
CH -2010 Neuchâtel - Switzerland
Tel. [+41] (32) 713 61 60
dsrychen@publiduty.ch
dominique.rychen@bfs.admin.ch

SIMPSON Ann, Ms
British Council
58, Whitworth St
Manchester M1 6BB - England
Tel. [+44] (161) 957 76 17
Ann.Simpson@britishcouncil.org

SINGH Madhu, Ms
UIE
Feldbrunnenstrasse 58
D - 20148 Hamburg - Germany
Tel. [+49] 40 44 80 41 26
m.singh@unesco.org

TASBULATOVA Shaizada, Ms
Republican Institute for Management Development in Education
Room 209 - Building 8
Mitin street, 6
Almaty, 480020 - Kazakhstan
Tel. [+7] (3272) 65 00 07
shaizada@nursat.kz - Shaizada@kaznet.kz

TEISSEIRE Hervé, Mr
Agence Intergouvernementale de la Francophonie
13, quai A. Citroën
F - 75 015 Paris - France
Tel. [+33] (1) 44 37 71 54
teisseih@francophonie.org

WALLENBORN Manfred, Mr
InWent gGmbH, Abt. 4.01
Käthe-Kollwitz-Strasse 15
D - 68169 Mannheim - Germany
Tel. [+49] (621) 3002 101
manfred.wallborn@inwent.org

WALTHER Fortunat, Mr
Swisscontact
Döltschiweg 39
CH - 8055 Zurich - Switzerland
Tel. [+41] (1) 454 17 42
fw@swisscontact.ch

WEYER Frédérique, Ms
NORRAG – IUED
24, rue Rothschild - CP. 136
CH - 1211 Genève 21 – Switzerland
Tel. [+41] (22) 906 59 40
Lorwe@wanadoo.fr