

# LA LETTRE DU NORRAG

NETWORK FOR POLICY RESEARCH REVIEW AND ADVICE ON  
EDUCATION AND TRAINING (NORRAG)

NUMERO 38

janvier 2007

NUMERO SPECIAL

## LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES

*[en libre accès sur le site Internet : [www.norrag.org](http://www.norrag.org) dès février 2007]*

### **Editeur**

Kenneth King

### **Editeur**

Kenneth King, Centre d'Etudes Africaines, 21 George Square, Université d'Edinbourg,  
Edinbourg EH8 9LD, Ecosse UK  
Emails: [Kenneth.King@ed.ac.uk](mailto:Kenneth.King@ed.ac.uk) ou [P.King@ed.ac.uk](mailto:P.King@ed.ac.uk)

### **Coordination**

Michel Carton, Institut des Hautes Etudes Internationales et du Développement (IHEID),  
B.P. 136, Rue Rothschild 24, 1211 Genève 21, Suisse.  
Téléphone: (41) 22 908 43 24  
Email: [Michel.Carton@iued.unige.ch](mailto:Michel.Carton@iued.unige.ch)

**TABLE DES MATIERES**

<b>EDITORIAL</b>	<b>5-7</b>
Kenneth King	
In Memoriam: David Wilson	7-8
<b>CRITIQUE, SYNTHÈSE ET ÉTAT DES LIEUX DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES</b>	<b>8</b>
Développement des compétences techniques et professionnelles : bref aperçu Kenneth King, Hong Kong et Edimbourg, Robert Palmer, Edimbourg	8-11
Aperçu de l'ETFP David Atchoarena, IIEP, Paris	11-13
Le rôle du développement des compétences dans la transition vers le travail : document de travail du Rapport mondial sur le développement de la Banque mondiale de 2007 Arvil Van Adams, ancien employé de la Banque Mondiale	14-17
Un regard critique sur le <i>Rapport sur le développement dans le monde (RDM) 2007</i> sur la jeunesse et ses implications pour les compétences professionnelles Kenneth King, Université de Hong Kong	17-19
<b>EN APPRENDRE SUR LES COMPÉTENCES : L'EXEMPLE DE L'ASIE DE L'EST ET DU SUD-EST</b>	<b>20</b>
Migration, travail et formation en république populaire de Chine Zhang Juwei, Labour and Social Security Research, CASS, Beijing	20-21
Education et formation techniques et professionnelles : récents développements à Hong-Kong Mitzi Leung, Vocational Training Council, Hong Kong	21-22
Investir dans la formation en compétences de haut niveau pour le développement Wang Wenjin, Central Institute of Vocational and Technical Education, Beijing	22-23
Nouvelles initiatives du BIT sur les compétences et l'employabilité en Asie et dans le Pacifique Trevor Riordan, BIT, Bangkok	23-24
L'assistance technique de la Banque asiatique de développement (BAD) à la République populaire de Chine en matière de développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle Chris Spohr, BAD, Beijing	24-26
Défis et opportunités pour le développement des compétences Kazuhiro Yoshida, CICE, Hiroshima	26-27
Le Développement des compétences et l'OMC au Vietnam : quid de la suite? Alexandre Dormeier Freire, IUED, Hanoï	28-29
<b>NOUVELLES POLITIQUES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE</b>	<b>29</b>
Compétences prioritaires en Afrique du sud ? Simon McGrath, Nottingham, et Salim Akoojee, HSRC, Pretoria	29-31
Expériences de développement de compétences techniques dans le secteur informel à travers l'entretien des automobiles modernes au Nigéria Ben Ogwo, Nsukka	31-33
Le développement des compétences peut-il casser le cycle du dénuement chez les pauvres ?	

Leçons du Ghana du Nord David Korboe, Kumasi	33-34
Enthousiasme au sujet de la croissance, déception au sujet des compétences ? Robert Palmer, Edimbourg et Amman	34-37
<b>REPENSER LES COMPETENCES EN ASIE CENTRALE ET DU SUD : GROS-PLAN SUR L'INDE</b>	<b>37</b>
Compétences et économie du savoir à travers l'Asie du sud Hong Tan, Banque Mondiale	37-38
Les compétences comme sécurité dans le secteur informel Jeemol Unni, National Commission for Enterprises in the Unorganised Sector, New Delhi	38-40
La formation dans l'économie informelle Ashoka Chandra et M.K.Khanijo, New Delhi	40-42
La formation professionnelle en Inde Amit Dar, Banque Mondiale	42-44
Les traditions dans la compétence et les micro-entreprises Harmeet Sarin, BIT, New Delhi	45
Les modèles de réforme de l'EFP au Kirghizstan Anar Beishembaeva, Kyrgyzstan	46-47
Vers un enseignement professionnel obligatoire en Ouzbékistan : Retour sur une décennie Yakov Asminkin et Olga Neriovskaia, Centre de Recherche Sociale, Tashkent	47-49
<b>LORSQUE LES AGENCES REPENSENT LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES TECHNIQUES</b>	<b>49</b>
S'engager dans le développement des compétences et des jeunes dans un monde en mutation rapide Michael Ward, DFID, New Delhi	49-50
Stratégies de développement des compétences et de réduction de la pauvreté Josiane Capt, BIT, Geneva	51-52
Tirer des enseignements des politiques en vue d'une réforme de l'EFP durable Peter Grootings, ETF, Turin	52-56
Amélioration de l'accès à l'enseignement professionnel et développement de compétences en Afrique subsaharienne (ASS) David Levesque, DFID, London	56-57
Quel a été l'impact du rapport de la Banque mondiale sur le Développement des compétences en Afrique subsaharienne ? Simon McGrath, Université de Nottingham	57-59
Développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) dans le contexte du développement économique durable Edda Grunwald, GTZ, Eschborn	59-60
L'agence suisse pour le développement et la coopération, DDC Nouveaux défis dans le développement des compétences Ruth Huber, SDC, Berne	60-62
Le nouvel intérêt de la coopération japonaise pour l'ETFP Maruyama Takao, JICA, Tokyo	62-63

Les compétences : une priorité dans l'agenda mondial de l'Education pour tous ? Kenneth King, Université de Hong Kong	63-64
<b>CONTINUITES LATINO-AMERICAINES DANS LES COMPETENCES</b>	<b>65</b>
Approches novatrices de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans le Mexique rural Chris Martin, Ford Foundation, Mexico	65-66
Impact des politiques et de la société sur l'enseignement professionnel : modèles de réforme au Chili au cours du dernier quart de siècle Cristian Cox, Université Catholique, Santiago	66-68
Former la jeunesse défavorisée en Amérique latine : Beaucoup de programmes, des systèmes faibles Claudia Jacinto, IIEP, Buenos Aires	68-69
<b>LA LETTRE DU NORRAG</b>	<b>70</b>
Nouveaux développements pour NORRAG.org Robert Palmer, Edinbourg et Amman	70
L'idéologie de la croissance : Symposium spécial organisé par NORRAG et le CREC à la conférence d'Oxford sur l'éducation, les compétences et la croissance durable, 2007 Bjorn Nordtveit, CREC, Hong Kong	71-73
Liens vers les précédents numéros de <i>La Lettre du NORRAG (1-37)</i> Robert Palmer, Edimbourg et Amman	74-75
<b>REUNIONS AU COURS DES SIX MOIS A VENIR</b>	<b>75-76</b>
<b>AUTRES NOUVELLES ET PUBLICATIONS</b>	<b>77</b>
Le Centre de politiques et données éducatives	77
Deux nouvelles publications du Centre de Recherche en Education Comparée Emily Mang, CREC, HKU	77-78
Sortir de la pauvreté grâce à l'éducation et à la formation professionnelle ? Robert Palmer et al. Edimbourg	78-81

## ÉDITORIAL

### ENSEIGNEMENT ET FORMATION PROFESSIONNELS (EFP) ; ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE (ETFP) & DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ; HISTOIRE DU NORRAG

Un peu plus de dix ans (décembre 1996) se sont écoulés depuis que nous nous avons consacré un numéro entier de La Lettre du NORRAG au développement des compétences. Il se peut que les lecteurs de ce numéro de La Lettre du NORRAG (LN n°38) souhaitent revenir sur ce numéro spécial de 1996 (LN n°20).<sup>1</sup> Il était consacré à *l'enseignement technique et à la formation professionnelle et au développement des compétences*. A l'exception de l'Editeur et de Simon McGrath, il n'y a aucune répétition entre les auteurs des contributions de 1996 et ceux des 37 contributions de ce numéro spécial !

Le numéro 20 rendait compte de ce qui avait cours dans le développement des compétences au sein des agences telles que l'ODA (maintenant DFID), DANIDA, SIDA, la GTZ, et la DDC ainsi que dans la coopération française. Un certain nombre de choses étaient en train de changer à ce moment-là, notamment le passage d'une approche par projet à une approche par secteur. Mais, et il s'agit-là d'une indication sur la manière dont les politiques d'agence ont changé, il était possible de dire, par exemple, que SIDA et l'ODA continuaient à avoir d'importants ensembles de projets dans l'apprentissage et la formation.

Il est intéressant de rappeler que le numéro 20 rendait compte de la création dans le courant de l'année 1996 d'un nouveau réseau de donateurs appelé le **Groupe de travail pour la coopération internationale DCTP**, soutenu par l'Agence de coopération suisse (Direction pour le Développement et la Coopération, DDC), et dont le secrétariat était assuré par l'OIT, NORRAG et la DDC. À cette étape du développement du réseau, il portait encore le nom de « DCTP », combinant de ce fait la terminologie plus ancienne d'« enseignement technique et formation professionnelle », ETFP » avec les termes plus récents de « développement des compétences ». Ceci semble toujours être un terme composé utile et il est employé en tant que tel dans le premier article de ce numéro 38.

En outre, notons qu'en 1996 le compte rendu de la réunion du groupe de travail suggérait un consensus autour du fait que « pour obtenir une reconnaissance véritablement internationale, il serait important de tenir une autre réunion en Asie de l'Est qui pourrait permettre la participation d'autres agences d'Asie du sud, de l'est et d'Asie australe, ainsi de poursuivre avec la tenue d'une autre réunion en Europe ». C'est bel et bien ce qui se passe à Hong-Kong en février 2007, soit un peu plus de dix ans plus tard !

Il est peut-être dommage que les agences ne se soient pas rendues en Asie de l'est et du sud dans les années 90. Le développement des compétences a joué un rôle si déterminant dans la croissance de leurs économies au cours des 20 dernières années qu'il eût été important que les agences puissent l'apprécier.

Le présent numéro de La Lettre du NORRAG couvre un très large éventail de contextes dans lesquels l'EFP et le développement des compétences sont analysés. Cela va du Kirghizstan et de l'Ouzbékistan au Mexique, de la Chine (y compris Hong-Kong) au Nigéria, et du Vietnam au Chili. Mais aussi de l'Afrique du sud à l'Amérique latine et du Ghana à l'Inde. De même, il inclut un très large choix d'agences bilatérales et multilatérales. Celles qui apportent ici leur contribution sont la Banque de développement asiatique, la Banque mondiale et JICA d'une part ; la GTZ, DFID, et la DDC, d'autre part; puis, à nouveau, l'IIEP, le BIT et la Fondation européenne pour la formation.

#### **Enseignement et formation professionnels (EFP) sont d'actualité**

Les thèmes de ce numéro 38 sont nombreux et variés. Mais, avant tout, ils signifient que l'EFP et le développement des compétences sont une fois de plus d'actualité. Ils ont été toujours perçus par les hommes politiques comme des secteurs où l'investissement apparaît comme une priorité pour lutter contre l'augmentation du chômage et il n'en est pas différemment aujourd'hui. Mais ils sont également considérés comme des secteurs de développement humain et d'investissement qui sont intimement liés à la croissance économique. Cela signifie-t-il par exemple que l'ETFP offre des retours sur investissements en facilitant la

---

<sup>1</sup> Les lecteurs qui souhaitent consulter les titres des numéros spéciaux peuvent le faire sur le site [www.NORRAG.org](http://www.NORRAG.org) et entrer leur mot de passe pour avoir un accès immédiat aux 37 numéros précédents de *La Lettre du NORRAG*. La liste de ces 37 titres est donnée à la fin de ce numéro spécial (pp. 81-82). Il est aussi possible d'effectuer des recherches des termes tels que "ETFP" ou autres dans les archives de 20 années de *La Lettre du NORRAG*. Bientôt le mot de passe ne sera plus nécessaire.

transition vers le travail ? Dans ce numéro 38, une réponse nous est apportée par certaines évaluations rigoureuses qui montrent que cela est possible sous certaines bonnes conditions.

### **L'EFP et les bonnes conditions**

Quelles sont ces « bonnes conditions » ? L'Etat doit avoir une vision de son propre développement technologique, agricole et industriel et de la façon dont l'enseignement et le système de formation sont liés à cette vision. Mais toutes ces visions différentes sont à elles seules insuffisantes. Ces visions ont besoin d'un soutien financier substantiel pour être mise en oeuvre. Le secteur privé doit être impliqué dans une telle planification, et les employeurs doivent être convaincus du fait que l'utilisation de jeunes formés et qualifiés est réellement un meilleur investissement que le fait de miser sur des systèmes consacrés par le temps et qui consistent à employer de la main d'oeuvre non qualifiée et occasionnelle.

Pour qu'un cercle vertueux existe entre la planification par le gouvernement, la confiance des employeurs, et la capacité à réagir des systèmes d'EFP, les établissements d'EFP ne peuvent pas faire comme si de rien n'était. Ils ne peuvent pas s'attendre à ce que des parcours de formation inchangés fassent office de relais en cas de changement rapide de la structure de l'emploi, de l'industrie ou des services. Mais si les programmes d'études doivent changer et demeurer en phase avec leur temps, on a aussi besoin d'investissements substantiels dans les établissements professionnels. L'expérience de la Chine, qui consiste à mettre l'accent sur les écoles professionnelles clés et à en faire des centres d'excellence, est apparue attrayante aux yeux des employeurs. En revanche, si les employeurs savent que le centre national de formation professionnelle dans un pays particulier ne possède aucun ordinateur, et que l'équipement date du début des années soixante, ils ne peuvent pas être blâmés de préférer leurs propres systèmes de formation en entreprise.

### **Les nouveaux cadres de l'EFP et le défi des enseignements tirés des politiques**

La Lettre du NORRAG s'intéresse en particulier au rôle des donateurs (ou au rôle, selon un terme plus politiquement correct, des partenaires de développement) dans ces processus. Il y a dans ce numéro 38 toute une série d'articles qui illustrent les changements dans le mode de pensée des agences concernant l'EFP et le développement des compétences. Très souvent, les donateurs sont en position d'effectuer ce travail analytique crucial qui semble peser de tout son poids sur la politique. Les lecteurs se rappelleront l'agitation qui a eu lieu quand la Banque mondiale a rendu public son projet d'orientation *Enseignement technique, professionnel et formation professionnelle* en 1991. De la même façon, une autre publication de la Banque mondiale, *Développement des compétences en Afrique subsaharienne* (2004) a confirmé le cadre de réflexion concernant les systèmes d'EFP qui avait été rendu public en 1991. Cette vision globale de l'EFP couvrirait les systèmes d'enseignement scolaires, les systèmes de formation axés sur les établissements et liés aux ministères de l'emploi, des systèmes privés de formation (à but lucratif ou non), ainsi que la formation en entreprise, tant formelle qu'informelle.

Ce cadre peut être analytiquement pertinent, mais il est nécessaire de comprendre qu'une vision aussi globale de l'EFP est loin des structures existantes qui englobent et régissent dans une vision à court terme la formation professionnelle au plan national. Si on doit tirer des leçons en matière de politique, alors on peut considérer que les donateurs doivent devenir des « destinataires ». En d'autres termes, ils doivent bien mieux comprendre les cultures et les contextes des systèmes locaux où ils comptent avoir un impact innovateur. Trop souvent, le développement ou la réforme menée par le donateur peut être caractérisé comme processus d'ingénierie dont on suppose qu'il sera couronné de succès pour peu qu'il soit bien géré techniquement et à condition de disposer de capacités de réalisation adéquates. En réalité, comme nous le savons, la plupart des projets de réforme sont de courte durée parce qu'ils ne correspondent pas au contexte local et qu'il n'y a aucune appropriation locale.

### **Nécessité d'un travail critique et analytique sur l'EFP au niveau international**

Néanmoins, et avec la réserve mentionnée ci-dessus, le rôle du travail critique et analytique au niveau international continue d'être important et potentiellement influent. Ceci peut être noté au travers du *Rapport sur le développement dans le monde de 2007* sur la jeunesse, et cela peut être de même noté dans l'extension et l'influence des Rapports mondiaux de suivi de l'EPT (*Global Monitoring Reports, GMR*), liés à la promotion des six buts du Forum mondial de Dakar sur l'Education pour tous (Education For All, EFA). L'EFP avait grandement besoin de publicité internationale ainsi que d'un solide travail analytique lié à ces rapports mondiaux de suivi. C'est pourquoi dans ce numéro 38 nous soutenons que le contenu de l'EFP à l'échelle mondiale devrait s'assurer que le développement des compétences bénéficie de toute la place qui lui revient dans cette importante série de rapports mondiaux. Il semblerait que le groupe de travail (mentionné ci-dessus) ainsi que le NORRAG puissent jouer un rôle en le facilitant.

### **Repenser et reconstruire un cadre**

Si cela doit se produire, les agences de développement doivent disposer d'un personnel qui comprenne les cadres de travail du développement des compétences. La Banque mondiale, l'ODA (maintenant DFID), SIDA et plusieurs autres agences pourraient ne plus recruter d'individus nommés « spécialistes de l'enseignement professionnel » comme cela était le cas par le passé; mais leur personnel actuel et futur sera plus efficace s'il prend pleinement la mesure des défis évoqués par plusieurs des articles de ce numéro 38 : par exemple, la formation pour le secteur informel, le développement des compétences en vue de la réduction de la pauvreté ; l'EPT en vue d'un développement économique durable ; l'EFP pour le développement de la jeunesse ; et enfin l'EFP en vue de la migration liée au travail.

### **Modifications de l'accès à *La Lettre du NORRAG***

À partir de février 2007, il devrait être possible pour tous les lecteurs d'obtenir l'accès à tous les numéros de *La Lettre du NORRAG* sans employer de mot de passe. Cependant si vous voulez obtenir l'accès au numéro le plus récent (par exemple à ce numéro 38), il vous est encore nécessaire de vous souvenir de votre mot de passe ! D'ailleurs, on a enregistré il y a peu la millième adhésion à *La Lettre du NORRAG*. Les lecteurs devraient savoir que Robert Palmer a joué un rôle clé dans ce processus.

### **Résumés et mots-clés**

Cette fois, quand nous vous envoyons une alerte par courrier électronique pour signaler que ce numéro 38 est disponible sur le site Web, le courrier électronique contiendra en fait le résumé en une ou deux phrases, ainsi que les mots-clés de l'article. Ceci vous donnera un meilleur aperçu du contenu des articles.

### **NORRAG À LA CONFÉRENCE 2007 D'OXFORD**

Comme d'habitude depuis 1991, NORRAG participe à la conférence internationale d'Oxford sur le développement éducatif. Il est responsable d'un colloque important au sein du thème général « aller vers la croissance? ». Nous collaborons cette année avec le Centre de Recherche en Education Comparée - CREC (Comparative Education Research Centre, CERC) de Hong-Kong. Voir l'article concernant le thème de NORRAG de Bjorn Nordtveit (CREC) plus loin dans ce numéro 38. Veillez envoyer votre résumé à l'adresse ci-dessous avant la date limite du 2 mars 2007 :

**Conférence UKFIET 2007 (Oxford) *Aller vers la croissance ? École, communauté, économie, nation*, 11-13 septembre 2007, université d'Oxford. Pour soumettre un résumé au symposium organisé par le NORRAG et le CREC veuillez vous référer à la section « enseignement, compétences et croissance durable » sur <http://www.cfbt.com/UKFIET/>**

Kenneth King  
Université de Hong-Kong  
Février 2007

0-0-0-0-0

In memoriam

**DAVID N. WILSON**

**6 novembre 1938 - 8 décembre 2006**

David Wilson, qui a assuré deux mandats de président de la Société d'éducation comparée et internationale du Canada de 1987 à 1989, puis de 1989 à 1991, est mort à Toronto, en Ontario au Canada le 8 décembre 2006.

Né aux Etats-Unis, il grandit à Syracuse, New York, et obtient son doctorat à l'université de Syracuse. Il part avec sa famille au Malawi pour ses emplois de terrain, initiant ainsi une tradition familiale des voyages. En 1968, il occupe un poste au tout nouvellement créé Institut des études sur l'enseignement de l'Université de Toronto, en tant que jeune professeur assistant au département de planification éducative et demeure un membre du corps enseignant jusqu'à sa retraite en 2003. Il assure de nombreux cours sur la planification éducative, la méthodologie de la recherche, l'enseignement dans le tiers- monde, ainsi que sur l'éducation comparée internationale.

Ses intérêts de recherches tout au long de sa longue carrière peuvent être énumérés comme suit : éducation comparée, internationale, et enseignement au développement ; planification et évaluation des systèmes de formation professionnelle ; enseignement technologique ; enseignement post-secondaire et

supérieur technique non-diplômant ; planification des ressources humaines et des systèmes d'enseignement ; éducation de la main d'oeuvre ; impact de la mondialisation et des technologies de l'information et de la communication sur l'éducation ; l'éducation en Afrique, en Asie, et en Amérique latine ; l'éducation inuit et indienne au Canada ; éducation formelle et informelle ; le rôle des agences internationales dans le développement.

David Wilson a été un défenseur énergique et enthousiaste de plusieurs organisations académiques. Il a participé au Premier congrès mondial d'éducation comparée à Ottawa en 1970 et est demeuré actif dans les affaires de ce Congrès mondial jusqu'à sa mort. Il a ardemment soutenu le voeu de la Société d'éducation comparée et internationale du Canada (CIESC) d'accueillir le Congrès mondial à Montréal en 1989 et a été président du CIESC quand la ville a accueilli cet événement très réussi. Il s'est également beaucoup investi dans le Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée en tant que représentant du CIESC et en tant que président du Comité permanent des finances du Conseil mondial. Durant cette période, il a été également élu pour servir le CIES (Etats-Unis) comme président d'honneur, vice-président et président, organisant la réunion annuelle à Kingston, Jamaïque, en 1993. Il est alors devenu président du Conseil mondial en 1996 à Sydney, Australie, poste qu'il a également occupé durant deux mandats jusqu'en 2001. Il est resté actif dans des affaires du CIESC, du CIES et de la WCCES jusqu'à sa mort.  
[ d'après Vandra Masemann. Ed. ]

0-0-0-0-0

## **CRITIQUE, SYNTHÈSE ET ETAT DES LIEUX DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES**

### **DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES : BREF APERÇU**

Kenneth King, Hong-Kong et Edimbourg, Robert Palmer, Amman et Edimbourg  
Kenneth.King@ed.ac.uk, Rob.Palmer@ed.ac.uk

#### **Mots-clés**

Développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP), modalités des compétences, développement des compétences, environnement facilitant, compétences et réduction de la pauvreté

#### **Résumé**

Le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) apparaît de nouveau à l'ordre du jour des agendas des gouvernements et des agences donatrices en Afrique subsaharienne (ASS) et en Asie du sud, influencés par son rôle clé évident dans les transformations en Asie de l'est, y compris en Chine, et son importance persistante en Amérique et en Europe. Cet article apporte une brève note de fond sur le DCTP.

---

#### **Succès, déclin et renouveau du DCTP**

Le développement des compétences techniques et professionnelles a été un sous-secteur clé dans les années 60 et le début des années 70, et les initiatives qui avaient pour objectif de fournir des compétences utilisables sur le marché de l'emploi afin de diminuer le chômage de jeunes sortis de l'école sont devenues populaires dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne. Les années 80 ont montré l'effet de l'impact des mesures d'ajustement structurel et de partage des coûts sur l'offre public d'éducation et de formation. Les études du taux de retour sur investissements ont largement miné le soutien externe à l'enseignement post-primaire.

La Conférence mondiale sur l'Education pour tous (Jomtien) en 1990 a remis l'enseignement primaire universel à l'ordre du jour de l'agenda international, et l'enseignement primaire universel a été adopté comme objectif de développement international en 1996 et comme Objectif du Millénaire pour le Développement (OMD) en 2000. Le DCTP a été exclu des deux objectifs cibles (en dépit du fait qu'il ait soit mentionné dans la déclaration mondiale de Jomtien). Beaucoup de donateurs ont placé les objectifs du millénaire au centre de leurs priorités de développement de l'éducation.

Dans les années 2000 le DCTP fait son retour dans l'agenda international. Le rapport de la Commission pour l'Afrique, le Projet du millénaire et le Sommet du millénaire, les nouvelles politiques de la Banque mondiale en matière d'enseignement secondaire, supérieur et général, ainsi que le *Rapport mondial sur le développement* de 2007, tout militait en faveur d'une approche holistique, intégrée, intersectorielle de

l'éducation, comprenant le DCTP. Le communiqué de 2006 de DFID sur « l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur » fait la même remarque. Depuis le milieu des années 1990 les approches sectorielles ont fourni de nombreux exemples de ces nouvelles priorités qui consistent à soutenir le secteur entier de l'éducation. De plus en plus, les documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) devront refléter cette même approche globale.

L'accent mis dans les années 1990 sur l'enseignement primaire, s'il a été une réussite quantitative, a produit d'énormes pressions sur les systèmes secondaires et d'enseignement professionnel encore très faibles de beaucoup de pays. D'où l'intérêt significatif pour le DCTP au sein des gouvernements d'Afrique et d'Asie du sud dans la mesure où ils prennent en considération ce qui se produit après l'enseignement primaire. Mais la qualité de ces nouvelles générations de prétendants à l'enseignement post-primaire soulève une très profonde inquiétude.

### **Le Développement des compétences techniques et professionnelles dans des environnements macro-économiques plus ou moins dynamiques**

Les nombreux avantages offerts par le DCTP (par exemple, une productivité plus élevée, l'aptitude au changement technologique, l'ouverture à de nouvelles formes d'organisation du travail, et la capacité à attirer des investissements étrangers directs), dépendent tous de la qualité des compétences acquises et d'un environnement dynamique dans lequel elles peuvent être appliquées. L'utilisation et la répartition des compétences dans une économie dynamique en expansion sont fondamentalement différentes des situations macro-économiques dans lesquelles il n'y a aucune croissance et une mauvaise gouvernance. Parmi les facteurs les plus importants dans de tels environnements on compte notamment la multiplication des possibilités de travail et d'emploi. De même une attribution équitable des compétences au travail dépend de la bonne gouvernance. En Corée du sud et en Chine où l'on pratique le DCTP, il y a des emplois pour les jeunes de presque tous les établissements ; tandis que dans une économie stagnante comme celle du Sri Lanka, il pourrait n'y avoir de travail que pour les meilleurs étudiants. L'économie a une influence incontestable.

Mais il ne s'agit pas simplement de rendre l'économie adaptée et d'attendre l'apparition d'opportunités pour des travailleurs qualifiés ; les données en provenance de Corée du Sud et de Hong-Kong suggèrent que dans un Etat en voie de développement, les compétences peuvent être planifiées avec succès avant même l'apparition de la demande. C'est très différent de la conviction politique selon laquelle le passage par les formations en vue de l'acquisition de compétences peut vraiment créer des emplois, indépendamment de l'environnement présent. Ce dernier raisonnement se trouve derrière une série entière de schémas de formation à court terme de la jeunesse, du Pakistan aux Philippines et de l'Inde au Ghana.

### **Les compétences pour la réduction de pauvreté ? Les pauvres accèdent-ils aux compétences ?**

Il y a des preuves de plus en plus nombreuses selon lesquelles les pauvres ne sont pas présents dans la majorité des parcours vers le développement des compétences, à l'exception des programmes sans but lucratif des ONG. À plus long terme, la généralisation de l'enseignement secondaire gratuit et des centres de formation professionnelle dans des secteurs ruraux et des bidonvilles urbains seront des moyens de s'attaquer à ce problème. À court terme, il convient d'accorder beaucoup plus d'attention aux boursiers et à un accès à la qualification fondé sur le mérite pour la jeunesse issue des familles pauvres. En revanche, la mode des cours axés sur le marché et suscités par la demande exclura réellement les pauvres.

### **Arguments pour et contre le DCTP dans ses différentes modalités**

À la différence de l'école secondaire générale, il existe un grand nombre de lieux et de modalités où peut être dispensé le DCTP. Nous examinerons, de manière assez détaillée, les avantages et les inconvénients de trois des principaux types de DCTP : enseignement technique axé sur l'école publique ; centres publics de formation professionnelle ; et formation dans le secteur informel ou non comptabilisé.

#### **1. Professionnalisation de l'enseignement secondaire pour jeunes et adultes et autres formes d'enseignement technique à l'école financées par des fonds publics**

À l'appui du DCTP scolaire :

- permet une orientation en amont de l'emploi vers des « compétences employables » ; répandu dans tous les pays de l'OCDE.
- certaines disciplines, le commerce par exemple, ne sont pas plus coûteuses qu'un programme académique habituel ; cette orientation *légère* vers le DCTP est très différente d'une orientation *prononcée*.
- il est prouvé que même une orientation professionnelle non prononcée affecte les aspirations à

différents types d'emplois futurs.

- nombreuses tentatives dans les pays de l'OCDE pour changer l'image de *voie de garage* du DCTP.

*Les défis du DCTP scolaire :*

- peut être plus cher que l'enseignement général.
- efficacité du marché du travail remise en cause par la Banque mondiale depuis les années 80.
- études du taux de retour sur investissements: les retours de l'enseignement général sont plus élevés (mais problèmes méthodologiques des études de taux de retour).
- lien supposé entre compétence et emploi mais peu de preuves concrètes.
- la participation peut être sujette à des questions de genre.
- préoccupation vis-à-vis des compétences ; d'où le biais persistant d'une éducation axée sur la théorie.
- « l'erreur de l'école professionnelle ».
- problèmes pour tenter de réduire l'écart entre enseignement académique et professionnel.

*Commentaire*

La transition des diplômés vers le marché du travail a lieu beaucoup plus aisément lorsque les économies se développent, et lorsque les créations d'emplois sont durables (exemples de la Corée du sud, de la Chine et du Mozambique). Un panachage délibéré entre une orientation légère et une orientation prononcée pourrait être une bonne politique précisément en réponse à une demande politique de professionnalisation généralisée.

## **2. Les centres de formation professionnelle publics et les instituts de formation industriels**

*À l'appui des centres publics de formation professionnelle (CFP) et des instituts :*

- dans une grande partie de l'Amérique latine, les CFP ont été soutenus au moyen d'une taxe d'apprentissage prélevée sur l'industrie ; ils ont été relativement indépendants du gouvernement, sont proches de l'industrie et ont maintenu une offre de bonne qualité.
- offrent des compétences qui sont reconnues par l'industrie et le commerce ; ces compétences sont de plus en plus incluses dans des normes professionnelles plus larges, et peuvent être axées sur les qualifications ou motivées par la demande.
- efficaces dans beaucoup de pays précisément parce qu'ils ne sont pas vus comme produits de substitution à l'enseignement secondaire

*Les défis des centres de formation professionnelle (CFP) et des instituts :*

- dans les pays où les liens institutionnels avec l'industrie sont faibles, on pense que les CFP délivrent des enseignements qui ne sont pas demandés par l'industrie.
- dans de tels environnements institutionnels faibles, les cadres nationaux de formation (CNF) seront en grande partie inefficace.
- le programme est souvent traditionnel et axé sur l'offre.
- manque d'indépendance financière ou de soutien de la part du gouvernement central avec toutes les conséquences en matière de mise à jour des équipements, des compétences des formateurs, etc.
- pas toujours facilement accessible matériellement ou financièrement aux pauvres.
- faibles liens avec le secteur informel.

*Commentaire*

Comme dans le cas de l'enseignement technique scolaire, les systèmes d'EFP connaissent beaucoup de demande lorsque les économies sont en période de croissance et lorsqu'il y a des politiques favorables à l'industrie et à la technologie. La réforme de l'EFP par conséquent ne se résume donc pas à la question des institutions de l'EFP, mais concerne également l'économie ainsi que les systèmes de responsabilité et de réponse.

## **3. La formation traditionnelle par l'apprentissage et la formation dans le secteur informel**

*À l'appui de la formation traditionnelle par l'apprentissage :*

- adaptée à la réalité du monde du travail (et permet aux entrepreneurs potentiels de constituer des réseaux).
- associée à d'autres intrants, peut contribuer à augmenter la productivité du secteur informel
- souvent plus efficace que la formation préalable à l'emploi.
- facilité d'accès (c'est-à-dire pas de compétences formelles nécessaires à l'entrée) et plus répandue que les CFP.
- coût plus réduit que les CFP.

*Les défis de la formation traditionnelle par l'apprentissage et de la formation dans le secteur informel :*

- avantages potentiels souvent dépendants d'une large gamme d'autres facteurs additionnels.

- les technologies traditionnelles sont maintenues excepté dans les environnements industriels dynamiques.
- aucun lien avec les systèmes formels de formation.
- difficulté d'intervention.
- grande diversité de la qualité des conditions de formation ou de travail.
- compétences très partiellement transférables.
- Exclusion persistante demandeurs des familles les plus pauvres.

#### *Commentaire*

L'influence la plus positive des gouvernements sur le secteur informel et sur l'apprentissage traditionnel a jusqu'ici été indirecte, à travers l'accès généralisé des jeunes à l'enseignement primaire et secondaire avec pour conséquence l'entrée dans le secteur d'apprentis plus instruits. En matière de politique, une possible réaction aux nouvelles demandes de formalisation du secteur serait de sérieusement repenser l'environnement légal ou macro-économique dudit secteur ou encore son environnement en matière de crédit ainsi que la tutelle ministérielle appropriée.

#### **Nécessité de créer des mécanismes de suivi plus efficaces pour le DCTP**

Certains des aspects du DCTP sont bien mieux connus que d'autres. Les donateurs et les gouvernements nationaux ont un besoin croissant de suivre, d'évaluer et de faire connaître leurs recherches et les analyses de leurs consultants sur ce secteur complexe mais crucial. Le Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences est justement un instrument de partage de telles connaissances. Il y a un besoin crucial d'une meilleure base statistique concernant l'ETFP.

*Ce résumé est basé sur une note, plus longue, sur le développement des compétences professionnelles et techniques produite par les auteurs pour DFID. Cette note de DFID devrait être disponible fin février 2007.*

0-0-0-0-0

#### **APERÇU DE L'ETFP**

David Atchoarena, IIEP, Paris  
d.atchoarena@iiep.unesco.org

#### **Mots-clés**

ETFP, vue d'ensemble, croissance économique, changement technologique, travail

#### **Résumé**

Dans le monde entier, beaucoup de gouvernements renouvellent leurs efforts pour favoriser l'enseignement technique, professionnel et la formation. Cet article très complet propose une vue d'ensemble de l'ETFP en examinant les deux modèles dominants d'organisation de l'enseignement et de la formation professionnels ainsi que des politiques d'ETFP dans le contexte de la croissance économique, du changement technologique et de la transformation de la nature du travail.

Le futur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) suscite une discussion agitée presque partout dans le monde. Naturellement cette préoccupation n'est pas nouvelle, mais depuis le début des années 90 l'effondrement des économies planifiées et l'émergence de la mondialisation l'ont mis au centre du débat politique sur le chômage, la modernisation, la compétitivité, et la lutte contre la pauvreté et l'exclusion. En conséquence, la réforme de l'enseignement professionnel constitue un secteur sensible de la politique publique.

A l'échelle mondiale, beaucoup de gouvernements renouvellent leurs efforts pour favoriser l'enseignement professionnel. La croyance selon laquelle le développement des compétences augmente la productivité et soutient la compétitivité dans l'économie globale a été une forte motivation. La rhétorique autour de l'économie du savoir a renforcé cette tendance. Aussi, un processus de réforme de l'ETFP est actuellement en cours dans beaucoup de pays, indépendamment des niveaux de développement et de revenus.

Mais l'intervention des gouvernements est également souvent motivée par d'autres facteurs tels que le

souhait d'offrir une seconde chance aux laissés pour compte de l'école secondaire, d'offrir une alternative à l'enseignement universitaire ou de combattre le chômage des jeunes et la pauvreté. Cette grande diversité des objectifs rend les politiques en matière d'enseignement professionnel complexes à mettre en oeuvre et à évaluer.

Une vue d'ensemble des systèmes d'ETFP de par le monde indique que la structure du système d'enseignement demeure très diversifiée, qu'il s'agisse de la taille relative ou de l'organisation de l'enseignement professionnel par rapport au système scolaire. Beaucoup de pays combinent les écoles professionnelles avec des formes mixtes de formation telles que l'apprentissage. Dans une telle diversité les réformes demeurent vraiment spécifiques au contexte.

Dans la vague des réformes au sein du secteur public, beaucoup de gouvernements ont décidé de remodeler les établissements d'enseignement professionnel afin de les rendre plus efficaces et plus productifs. Dans l'enseignement technique et professionnel, comme dans d'autres domaines, les gouvernements doivent devenir proactifs et ceci implique des liens étroits avec les partenaires sociaux afin de définir les compétences et de s'accorder sur la gestion du système. Il est également nécessaire de développer la flexibilité et de tracer de nouveaux parcours éducatifs. Par conséquent, beaucoup de pays sont en passe d'adopter des réformes destinées à rendre l'enseignement technique et professionnel plus flexible, de meilleure qualité et capable de répondre mieux et plus rapidement aux besoins du marché du travail tout en améliorant le coût et l'efficacité. Dans une certaine mesure, l'urgence d'une réforme de l'ETFP a été reliée au modèle d'offre et à la capacité des systèmes d'offre d'intégrer avec succès les jeunes dans la main d'oeuvre.

Il existe trois modèles dominants d'organisation de la formation professionnelle. La plupart des pays ont un modèle principalement axé sur l'école. Généralement, cet enseignement est assuré dans des écoles ou des universités spécifiques en ateliers de formation pratique. Afin d'obtenir plus d'expérience dans les conditions de la vie "réelle", on organise des placements en entreprises pendant des périodes plus ou moins longues par le biais de programmes destinés à acquérir de l'expérience professionnelle. Dans quelques pays, des enseignements professionnels sont proposés dans les écoles d'enseignement secondaire aussi bien aux étudiants visant l'entrée à l'université qu'à ceux qui veulent un certificat d'ouvrier qualifié pour entrer dans le monde du travail.

La deuxième catégorie inclut les pays qui ont un modèle axé sur l'entreprise au moyen de l'apprentissage. Les contrats d'apprentissage sont normalement signés à la fin de la scolarité dans le secondaire. Il y a alternance entre les périodes d'enseignement et de formation, entre un enseignement théorique dans un contexte scolaire et la formation pratique en entreprise. En général, de 50 à 70% environ du temps est consacré, en entreprise, au travail et à la formation pratique. Le reste du temps se répartit entre enseignement général et théorie liée aux milieux professionnels spécifiques.

Dans un troisième modèle, les systèmes d'offre combinent enseignement professionnel en milieu scolaire et apprentissage. Dans cette formule, la première ou les deux premières années d'enseignement professionnel a ou ont lieu à plein temps en contexte scolaire. On met alors l'accent sur un large enseignement pratique et théorique au sein de vastes disciplines tant professionnelles que générales. Cette période est suivie de deux ans d'apprentissage, c'est-à-dire une période consacrée à l'activité pratique et axée sur l'entreprise. Ce modèle est une tentative pour combiner les avantages du modèle scolaire (offrir des connaissances et des compétences diversifiées) et du modèle axé sur l'entreprise (fournir des compétences et des attitudes demandées par les employeurs et faciliter la transition de l'école au travail).

Naturellement, en réalité, les modèles d'offre sont beaucoup plus diversifiés, et beaucoup de pays offrent des variations des trois modèles. Malgré des différences d'organisation et de priorités parmi les pays, il est possible d'identifier des tendances communes et des priorités basées sur l'expérience internationale. De plus en plus, l'ETFP sont replacés dans la perspective d'un processus dans lequel l'individu apprend tout au long de sa vie. Dans ce cadre, la validation et la reconnaissance de l'enseignement informel sont l'objet d'une attention particulière. L'intégration des compétences professionnelles et générales constitue une autre tendance suivie par beaucoup de pays. Tandis que le contenu lié au métier est approfondi, on met plus particulièrement l'accent sur le savoir académique et les compétences transversales telles que les compétences sociales, entrepreneuriales et les compétences en informatique. La recherche d'une plus forte articulation entre l'ETFP d'une part et le reste du système d'enseignement d'autre part constitue souvent une autre priorité. Elle implique de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur aux jeunes formés à l'ETFP. Ce changement structurel est également censé améliorer le statut social de l'enseignement professionnel, non seulement parmi les jeunes et leurs parents mais également dans le monde académique.

En essayant de comprendre les politiques dans l'enseignement technique et la formation professionnelle la rationalité économique attire immédiatement l'attention sur un point précis. Dans les pays industrialisés l'apparition d'un système d'ETFP a été une réponse directe aux besoins croissants en main d'oeuvre qualifiée dans un contexte de croissance économique et de transformation structurelle. Aujourd'hui encore, la transformation rapide et profonde affectant le marché du travail constitue la première motivation pour renforcer l'offre de compétences. En raison de la diffusion à grande échelle des technologies de l'information dans les procédés de production, les économies tendent à exiger un travail plus qualifié. On suppose que la plupart des emplois perdus en raison de la restructuration du marché du travail concernent la main d'oeuvre peu qualifiée, tandis que beaucoup d'emplois nouveaux exigent une bonne formation et des compétences. La rhétorique dominante sur le développement économique suggère que les sociétés modernes se déplacent vers une économie de la connaissance, où le succès dépend de plus en plus de l'information et du capital humain. On en arrive alors à l'argument selon lequel une croissance durable exigera une élévation du niveau de qualification de la main d'oeuvre.

En réalité, dans beaucoup de pays, le manque de compétences concerne d'abord les "compétences intermédiaires". Si on accepte l'idée que des travailleurs mieux qualifiés tendent à être plus flexibles, le changement technologique est susceptible d'augmenter la demande relative de compétences pendant une période de transition. Ce sont précisément ces sortes de compétences qui sont produites par l'enseignement technique et professionnel, y compris la formation en entreprise.

Outre la croissance et les changements technologiques, la transformation de la nature du travail a un impact profond sur les besoins en compétences. À la racine de ces changements se trouvent de nouvelles manières d'organiser la production et le travail. La fin de la taylorisation et l'apparition de formes flexibles de spécialisation ont eu un double effet tant sur la forme que sur le contenu du travail. Aujourd'hui les employeurs attendent plus de compétences en terme d'autonomie, d'initiative, de responsabilité et de communication. En termes éducatifs, cela implique une formation générale plus poussée, y compris des diplômés dans les domaines techniques et professionnels. La demande en polyvalence et en adaptabilité plaide également en faveur de l'élargissement et de l'élévation du niveau des compétences.

Tandis que cette vision peut rendre compte de la réalité des économies à croissance rapide (par exemple Asie orientale et du sud), elle ne reflète pas la complexité des structures du marché du travail dans des pays moins développés où coexistent divers niveaux de développement technologique. Dans un tel contexte, une analyse plus pertinente de la technologie et du travail défend l'idée selon laquelle chaque niveau de développement technologique favorise certaines compétences. Dans beaucoup de pays à faible revenu, où la plupart des emplois sont situés dans l'économie informelle, les politiques de formation doivent reconnaître cette réalité et intervenir au moyen de réponses innovantes, souvent en dehors du système d'enseignement technique formel.

Au-delà de la recherche de compétitivité, à l'échelle mondiale le chômage des jeunes demeure une question sensible. Dans un contexte d'expansion globale de l'enseignement, les jeunes quittant rapidement le système scolaire font face à un plus grand risque d'exclusion. La transition de l'école au travail constitue un domaine actif des politiques publiques.

Dans la plupart des pays, les jeunes font toujours face à de sérieuses difficultés d'intégration sur le marché du travail. La question de la transition de l'école à l'emploi se pose dans un contexte où les jeunes restent plus longtemps à l'école en raison de la généralisation de l'enseignement. La question de la sortie du système scolaire tend à devenir aujourd'hui plus préoccupante puisque dans beaucoup de pays, l'enseignement secondaire est devenu une condition indispensable pour accéder à un bon emploi.

Pendant les années 90 le débat international sur les politiques en matière d'enseignement s'est principalement concentré sur un enseignement de base et sur l'éducation pour tous (EPT). On a accordé peu d'attention aux compétences professionnelles comme aux systèmes d'ETFP souvent considérés comme des instruments obsolètes et inefficaces. Cette vision a affecté beaucoup d'agences de donateurs et a éloigné leur soutien du développement des compétences professionnelles. Faisant suite au débat incessant sur la contribution du développement des compétences à l'éducation pour tous, et à la réduction de la pauvreté, l'attention portée par le *Rapport sur le développement dans le monde* de 2007 (Banque mondiale, 2006) sur les transitions vécues par les jeunes peut contribuer à un nouvel intérêt pour l'ETFP parmi les Etats, les donateurs et les jeunes.

## LE ROLE DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DANS LA TRANSITION VERS LE TRAVAIL : DOCUMENT DE TRAVAIL DU RAPPORT MONDIAL SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA BANQUE MONDIALE DE 2007

Arvil Van Adams, Banque mondiale  
Aadams1@worldbank.org

### Mots-clés

Rapport sur le développement dans le monde 2007, jeunesse, transition de l'école au travail, développement des compétences

### Résumé

Cet article commente un document de travail du Rapport sur le développement dans le monde de 2007 qui examine le rôle joué par le développement des compétences dans la transition de l'école à l'emploi. Ce document étudie les résultats liés aux choix des programmes d'études généraux et professionnels dans l'organisation des écoles, l'apprentissage et les autres stratégies destinées à relier le monde scolaire à l'emploi et à satisfaire le besoin d'une deuxième chance de la jeunesse qui échoue à acquérir une formation initiale, fondement des compétences nécessaire à l'emploi.

---

Le rapport de 2007 de la Banque mondiale sur le développement dans le monde, *Le Développement et la prochaine génération*, examine les choix faits par les jeunes de 15 à 24 ans en matière d'enseignement, de travail, de santé, de composition de la famille, de citoyenneté et comment ces choix constituent le futur bien-être des individus et des nations. Document de fond utilisé dans la préparation de cette étude des transitions de la jeunesse, une étude examinant le rôle joué par le développement des compétences dans la transition de l'école à l'emploi (Adams, à paraître) a été préparée. Ce document étudie les résultats liés aux choix des programmes d'études généraux et professionnels dans l'organisation des écoles, l'apprentissage et les autres stratégies pour relier le monde scolaire à l'emploi et pour satisfaire le besoin d'une deuxième chance de la jeunesse qui échoue à acquérir une formation initiale, fondement des compétences nécessaire à l'emploi. Les résultats d'évaluations rigoureuses de programmes, pour la plupart dans les pays avancés et pour certains dans les pays en voie de développement, sont présentés conjointement avec des stratégies efficaces pour munir la jeunesse de compétences afin d'effectuer la transition vers le travail.

Le mouvement de l'école à l'emploi est envisagé dans une perspective de cycle de vie dans laquelle le développement des compétences est examiné tel qu'il se déroule dans les écoles, au travers des premières expériences professionnelles, et plus tard lorsque les compétences initiales sont améliorées. Les choix en matière de développement des compétences et les modalités de réalisation changent au fur et à mesure que que la transition progresse. Le développement de la main d'oeuvre est influencé par (i) l'enseignement, (ii) l'apprentissage et les expériences professionnelles précoces, (iii) les programmes du marché du travail, y compris la formation informelle, qui facilitent le fonctionnement du marché du travail et satisfont les besoins de ceux qui y rencontrent des problèmes, et (iv) les politiques en matière de marché du travail qui influencent le climat d'investissement et les créations d'emplois pour la jeunesse. Au delà, il existe d'autres forces dans le cadre familial, communautaire, et économique qui donnent forme à la transition vers le travail. Le document se concentre sur le développement des compétences qui se construit sur des bases scolaires précoces et qui procure une seconde chance à ceux qui échouent à développer initialement ces bases.

### Préparation à l'entrée dans la main d'oeuvre

Historiquement, la formation destinée à l'emploi dans le secteur productif est une question privée. Les individus acquéraient des compétences par le biais de l'apprentissage ou de la formation sur le tas et finançaient leur formation au moyen de salaires réduits pendant la période de formation. Les employeurs étaient activement impliqués dans la formation. La révolution industrielle du XIXème siècle a changé la structure de l'emploi. Une main-d'oeuvre hiérarchiquement organisée, où l'on entrait en débutant par un emploi peu qualifié mais qui exigeait un niveau élevé de discipline industrielle, a remplacé le simple artisan qui effectuait personnellement toutes les tâches associées à un produit.

Ultérieurement, toujours au XIXème siècle les réformateurs de l'éducation ont introduit la préparation professionnelle dans le programme d'études de l'enseignement secondaire, l'école professionnelle était née. Ce modèle s'est bientôt répandu à travers l'Europe et l'Amérique du nord. De ce point de vue c'était un premier pas vers le bon sens communément admis des années 50 et 60 selon lequel les gouvernements

des pays en voie de développement devaient augmenter leurs investissements dans la qualification professionnelle.

L'enseignement technique et professionnel (ETP) dans un contexte scolaire offre-t-il des retours en facilitant la transition vers le travail ? D'après des évaluations rigoureuses, cela est possible dans de bonnes conditions. Le seul ETP, cependant, apparaît peu susceptible de résoudre les problèmes sociaux, notamment de restructurer les modèles de développement de l'emploi où persistent les inégalités de genre ou de satisfaire tous les besoins de la jeunesse défavorisée. Les stratégies qui introduisent un contenu professionnel plus tôt dans le programme d'études et qui professionnalisent le programme d'études au moyen d'une offre « légère » d'ETP au sein de l'enseignement général ne prouvent pas qu'elles relient la jeunesse à l'emploi et améliorent leurs perspectives de revenus. Mais elles peuvent mener à un acquis éducatif plus élevé qui doit être évalué pour ses propres avantages indépendamment de ceux directement liés à l'emploi immédiat. En retour, un ETP de bonne qualité étroitement lié à une forte croissance de l'emploi et en phase avec les compétences demandées sur le marché du travail peut s'avérer payant plus tard pour la jeunesse. Le retour s'exprime davantage en termes d'assurance d'obtenir un emploi qu'en termes de salaire plus élevé, mais le perfectionnement des compétences professionnelles peut mener aux deux. Le fait de construire l'ETP sur une forte base d'enseignement général, et d'introduire un contenu professionnel dans le programme d'études secondaires et post-secondaires laisse apparaître des avantages plus élevés par rapport aux coûts. Mettre fin à la discrimination du marché du travail sera un pas important pour assurer des opportunités égales aux jeunes hommes et aux jeunes femmes.

### **Apprentissage et expérience professionnelle**

L'attention accordée à l'apprentissage et à une expérience professionnelle construite comme un moyen de favoriser la transition de l'école vers le travail s'est accentuée au cours des décennies passées. Elle s'est jointe à l'attention soutenue portée aux programmes professionnels axés sur l'école et qui développent les compétences de début de carrière.

Les résultats semblent donner raison à ces programmes, principalement en termes de compétences. La croissance de l'emploi est un ingrédient clé de la demande en apprentis et en stagiaires. Les employeurs sont peu susceptibles de prendre en formation un grand nombre de jeunes quand les conditions d'un emploi durable ne sont pas présentes. Le principal constat en faveur de l'apprentissage formel est son impact positif sur l'emploi mais essentiellement pour les jeunes hommes. L'impact sur les revenus est plus problématique, particulièrement pour les jeunes femmes. L'apprentissage traditionnel s'est montré rentable pour transmettre des compétences dans une économie informelle mais connaît des problèmes de qualité dans le transfert des nouvelles technologies dans les économies modernes. Des mesures peuvent être prises pour améliorer l'apprentissage traditionnel. Le défi consiste toujours à élargir l'apprentissage et l'expérience professionnelle au-delà des métiers traditionnels et des activités techniques. Les efforts du Royaume Uni et de l'Australie en la matière ont rencontré quelques succès.

Au-delà de l'apprentissage, la formation par le travail en tant qu'élément du programme scolaire a connu une augmentation dans un certain nombre de pays de l'OCDE. En Suède, la formation professionnelle comprend des stages non rémunérés sur des lieux de travail structurés et occupent 15% du temps de l'étudiant. Trouver des employeurs souhaitant offrir des stages s'est avéré un défi. En Australie, des programmes d'école-industrie ont été présentés pour fournir à des étudiants un apprentissage structuré dans un lieu de travail pendant la dernière année de l'école secondaire. Cet apprentissage est évalué et reconnu en tant qu'élément de leur travail scolaire. Au début, la participation au programme était décevante, avec seulement 12% d'étudiants éligibles y participant, mais les résultats se sont avérés prometteurs. Les évaluations font état chez les étudiants d'une motivation, d'une confiance et d'une satisfaction renforcées et d'une amélioration des compétences personnelles, pratiques et de gestion du temps. Les programmes de service civil national à destination des jeunes offrent, dans un certain nombre de pays, la possibilité d'effectuer des activités d'intérêt général et d'acquérir une expérience professionnelle aux étudiants du secondaire et du tertiaire mais également à d'autres groupes cibles au sein de la jeunesse. Peu de programmes de service civil national pour les jeunes ont été rigoureusement évalués à l'aune de ces objectifs mais le constat empirique est favorable, en particulier là où le service national est volontaire.

### **Renforcement des compétences**

Le passage des jeunes du monde scolaire au monde du travail fait apparaître un nouvel ensemble d'acteurs et de défis dans le domaine du développement des compétences et de l'emploi durable. Plutôt que de se concentrer sur la transmission de compétences de base en vue d'obtenir un emploi, l'attention se porte vers d'autres objectifs : (i) évolution des compétences employables des employés, (ii) satisfaction du besoin de compétences des chômeurs, (iii) permettre aux autres d'acquérir des compétences nécessaires au

changement professionnel et (iv) répondant aux besoins de compétences des défavorisés avec la possibilité d'une "deuxième chance" pour améliorer ses compétences. Les besoins des travailleurs les plus âgés faisant face aux forces du changement se confondent avec ceux des jeunes travailleurs. Les employeurs, déjà engagés dans l'apprentissage et l'expérience professionnelle structurée au bénéfice des jeunes, apparaissent jouer un grand rôle dans la réalisation de ces objectifs en offrant une formation et en la finançant. Ils sont rejoints par les établissements publics et privés d'enseignement traditionnels, par les ministères techniques (travail, industrie, agriculture, etc...), et par les formateurs du secteur privé et du secteur des ONG qui diversifient les programmes et les modes de transmission des compétences pour satisfaire ces divers besoins. Ensemble, ces sources ajoutent un "F" à ETP pour former l'ETFP, enseignement technique et la formation professionnelle.

L'offre et le financement de la formation par les employeurs sont fréquemment négligés en faveur de l'investissement public dans le développement des compétences. Les employeurs, cependant, constituent une source active d'offre et de financement des compétences. Le constat suggère que la formation aboutit à une productivité plus élevée pour l'entreprise et à de meilleurs salaires pour les travailleurs. Il s'agit-là d'une autorégulation et d'un autofinancement. Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre il apparaît que les employeurs investissent aussi bien dans des compétences générales que dans des compétences spécifiques à l'entreprise. Cependant bien qu'il s'agisse d'une source de compétences pour la jeunesse, toutes les entreprises ne vont pas pratiquer la formation, pas plus que tous les travailleurs n'y auront accès. La formation d'entreprise apparaît sélective à l'encontre des travailleurs dans les petites et moyennes entreprises ainsi qu'à l'encontre de ceux qui, ayant un faible niveau d'enseignement général, ont un accès moindre à la formation. Pour des raisons d'équité, si ce n'est d'efficacité, ces conditions d'embauche fournissent une justification à des interventions publiques destinées à élargir l'accès à l'enseignement et à améliorer l'investissement dans l'enseignement et dans les compétences pour ceux qui ne bénéficient pas de la formation en entreprise. Ces interventions peuvent inclure l'offre publique, mais également le financement public des fournisseurs privés, y compris la formation par des entreprises.

Les niveaux élevés de chômage des jeunes sont peu susceptibles d'être réduits au moyen de la formation, à moins que le problème du chômage pour la jeunesse ne soit de nature structurelle, signifiant par là que la jeunesse ne possède pas les compétences adaptées aux emplois existants. Là où le problème du chômage est dû à un manque de création d'emplois, au coût de la main-d'oeuvre, ou à des attentes salariales non réalistes de la part de la jeunesse, l'ETFP est moins susceptible de réussir à moins qu'il ne soit associé à d'autres réformes. Une compréhension des causes profondes du chômage des jeunes est une première étape préalable essentielle avant la réalisation d'investissements coûteux dans l'ETFP. Peut-être en raison d'une mauvaise compréhension de cette situation, une grande partie de la formation offerte aux chômeurs semble ne pas avoir tenu ses promesses une fois soumise à une évaluation rigoureuse. Cette image a nui à des programmes de formation de la jeunesse dans des pays comme les Etats-Unis, si bien que leur financement public a été supprimé. Cette image, cependant, apparaît inexacte alors que cette étude suggère que là où les emplois existent et là où la formation est liée à l'emploi, l'investissement dans l'ETFP peut donner des résultats positifs. Le type de formation offerte a une incidence sur le résultat. Les programmes de formation financés par l'employeur et offerts en entreprise tendent à obtenir de meilleurs résultats, surpassant la formation en milieu scolaire pour les chômeurs.

Les efforts faits pour aider les jeunes en difficulté à accéder à l'emploi au moyen de l'ETFP et de la formation se sont avérés fastidieux. Les jeunes qui quittent l'école de façon précoce semblent constituer un public « à risques » lors de la transition. Une des priorités consiste à aider ces jeunes à rester à l'école, ou s'ils en sont sortis, à y retourner. Pour aider les jeunes à rester à l'école, il est possible de prendre des mesures destinées à fournir des services qui remédient aux insuffisances de la formation, à accroître à la fois l'intérêt des parents et des jeunes pour la scolarisation ainsi que le bénéfice qu'ils en tirent et à réduire les contraintes liées aux revenus des ménages. Les programmes offrant une « seconde chance » dans les domaines de l'enseignement et de la formation peuvent jouer un rôle important en aidant les jeunes ayant quitté tôt le système scolaire à accéder à l'emploi. Les programmes d'enseignement informel, fournissant des certificats d'équivalence à l'enseignement scolaire auquel le jeune n'a pas assisté, peuvent offrir des opportunités pour un nouvel enseignement et à la formation sur le lieu de travail. Les programmes tels que Job Corps aux Etats-Unis et les programmes *Joven* (jeunesse) de nombreux pays latino-américains ont montré que la formation par elle-même n'est souvent pas suffisante pour aider la jeunesse exclue du système scolaire à effectuer la transition. Les autres services sociaux et d'autres formes de soutien sont nécessaires outre la formation pour produire un résultat payant. Ces programmes de la seconde chance, bien que coûteux, peuvent donner d'excellents résultats et réduire le coût social de l'échec de la première chance. Outre leur coût, l'optimisation de ces programmes a son importance. Leur coût souligne qu'il est

important de favoriser les scénarios de la première chance pour assurer à la jeunesse une solide base éducative avant l'entrée dans le monde du travail.

Pour de plus amples informations cf. :

Adams, Arvil V. A paraître en 2007. "The Role of Skills Development in the Transition to Work: A Global Review." Children and Youth Discussion Papers. World Bank: Washington, D.C.

0-0-0-0-0

## **UN REGARD CRITIQUE SUR LE RAPPORT SUR LE DEVELOPPEMENT DANS LE MONDE (RDM) 2007 SUR LA JEUNESSE ET SES IMPLICATIONS POUR LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES**

Kenneth King, CREC, université de Hong-Kong  
Kenneth.King@ed.ac.uk

### **Mots-clés**

RDM, *Rapport sur le développement dans le monde*, jeunesse, formation professionnelle, compétences

### **Résumé**

Quel est le rôle du développement des compétences ou de l'enseignement professionnel dans le Rapport sur le développement dans le monde (RDM) de 2007 sur la jeunesse ? Cet article examine cette question et soutient l'idée selon laquelle la question des compétences professionnelles est quelque peu négligée. Notons, d'ailleurs, le fait que le RDM ne parvient pas à mettre l'accent sur les pays où il y a d'importants systèmes de développement des compétences qui fonctionnent efficacement en matière de formation professionnelle des jeunes.

---

Quel est le rôle du développement des compétences ou de la formation professionnelle (EFP) dans le *Rapport sur le développement dans le monde* (RDM) de 2007 sur la jeunesse ? On pourrait s'attendre à ce que ce thème soit abondamment traité dans la mesure où ce rapport porte sur les transitions vécues par les jeunes. A première vue, on trouve effectivement dans le rapport de nombreux passages au sujet des compétences, mais très peu abordent les compétences traditionnelles et professionnelles mais plutôt d'autres types de compétences dites « soft ». Nous regarderons rapidement ce qui est dit au sujet de ces diverses compétences tant dans le contexte scolaire que dans l'environnement postscolaire du travail.

Compte tenu de la faible qualité des acquis académiques dans beaucoup de systèmes scolaires des pays en voie de développement, le RDM propose de donner la priorité à un solide fondement constitué de compétences élémentaires au niveau de l'école primaire et secondaire. Ce terme désigne « l'ensemble des compétences minimales requises et nécessaires à des études ultérieures, au travail et dans la vie, y compris des compétences en arithmétique et en maîtrise de la langue ainsi que des compétences de base en termes de savoir-être telles que la persévérance, l'autodiscipline et la confiance en soi » (RDM, 2006 : 71). Vers la fin de l'enseignement secondaire, le rapport évoque un besoin « de compétences post-primaires », par lesquelles il désigne « des compétences en conceptualisation, des savoir-être d'un niveau plus élevé (compétences en termes de prise de décision, de travail d'équipe, de capacité à négocier dans un conflit et à contrôler des risques), un savoir spécifique appliqué dans des situations réelles ainsi que des compétences professionnelles » (Ibid.). Ainsi il semblerait qu'il y ait déjà pléthore de compétences dans l'agenda du RDM !

Il est intéressant de noter que dans le très important chapitre III sur « la formation pour le travail et la vie », ces « savoir-être » sont mentionnées pas moins de 25 fois, les « compétences utiles dans la vie » 15 fois, alors que les « compétences professionnelles » et les « compétences pratiques » sont mentionnées seulement 3 et 2 fois respectivement. Que cela signifie-t-il ? En fait, le RDM conçoit les savoir-être comme très proches des « compétences utiles dans la vie ». Il décrit un programme qui fonctionne dans 25 pays comme « développant des savoir-être tels que la confiance en soi, la motivation, le travail en équipe et la gestion de conflit, aussi bien que des compétences en termes d'esprit critique et de créativité ; *ensemble elles sont souvent désignées comme « compétences utiles dans la vie »* (RDM, 2006 : 72, mise en italique par l'auteur). En d'autres termes, pour ce qui est des niveaux secondaire et primaire, les compétences essentielles dont il est question sont précisément ces savoir-être et ces compétences utiles dans la vie.

La spécialisation et le suivi, selon le rapport, devraient avoir lieu vers la fin du secondaire. On donne

l'exemple du Chili qui a placé la spécialisation professionnelle à ce niveau dans sa réforme de l'enseignement. Il y a toute une discussion au sujet de l'importance de la flexibilité, à savoir le fait d'éviter une orientation professionnelle définitive, de sorte que les diplômés de l'enseignement professionnel puissent prétendre à une formation plus élevée comme il semble qu'ils puissent le faire en Afrique du sud et en Tunisie.

Le message global du RDM en matière de programme scolaire est que les marchés du travail exigent des travailleurs possédant des « capacités de raisonnement et des compétences interpersonnelles ». Les employeurs seraient de plus en plus demandeurs de qualités de communication. Même l'esprit d'entreprise serait lié à des « capacités de raisonnement » indispensables pour résoudre les problèmes et à « des savoir-être » telles que la confiance en soi et des qualités de leadership. Le RDM résume cela dans des termes qui mettent l'accent sur les compétences utiles dans la vie mais pas sur les compétences professionnelles : « ainsi, dans l'environnement complexe et en cours d'évolution d'aujourd'hui, le défi consiste à produire les compétences qui permettent aux jeunes de penser de façon critique et de faire preuve de créativité, de traiter l'information, de prendre des décisions, de gérer les conflits et de travailler en équipes ». (RDM, 2006 : 75).

Qu'est-il dit spécifiquement de l'opposition entre programmes d'enseignement général et programmes d'enseignement professionnel ? Le RDM recommande que ces derniers soient davantage intégrés. Indépendamment du fait qu'il convient de retarder la spécialisation professionnelle comme mentionné ci-dessus, il devrait y avoir plus d'homogénéité entre les deux courants, avec notamment l'introduction de davantage de contenu professionnel dans le programme d'enseignement général, ainsi que des enseignements académiques plus pertinents au sein du programme d'études professionnelles (RDM, 2006 : 76).

Il est difficile de faire l'état des lieux de l'étendue des écoles professionnelles ou des voies professionnelles dans le monde en voie de développement à partir du RDM. On admet que le secteur de l'enseignement professionnel est assez restreint dans le monde en voie de développement comparé aux pays de l'OCDE, avec seulement 22% des effectifs. Naturellement, cette moyenne masque des écarts considérables entre beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne avec des effectifs beaucoup plus faibles (King et Palmer, 2006) et d'autres comme la Corée du sud et la Chine avec 40% des effectifs de la fin du secondaire scolarisés dans des établissements professionnels.

**En résumé, ce singulier chapitre III, « La formation pour le travail et pour la vie », n'accorde pas beaucoup d'attention à l'enseignement professionnel et aux compétences professionnelles. La situation est-elle différente dans l'important chapitre IV, « Vers le travail » ?**

Le chapitre IV est indubitablement positif au sujet du rôle attribué à l'apprentissage traditionnel dans les pays en voie de développement et reconnaît qu'il est la source de 80 à 90% de toutes les compétences de base s'exerçant, par exemple, au Ghana. Le RDM se montre également positif au sujet des manières de renforcer les systèmes nationaux d'apprentissage et, de façon plus controversée, cite en exemple le projet de *voucher* (système de bons) du secteur informel de la Banque mondiale au Kenya qui prétend avoir réussi à augmenter l'accès des artisans expérimentés à de nouvelles technologies et avoir amélioré leurs compétences, améliorant de ce fait la qualité et la pertinence de la formation qu'ils pourraient offrir à leurs apprentis. [La réalité est qu'il y a eu de graves problèmes de corruption dans ce projet et que le concept de *voucher* s'est avéré être absolument non-durable.]

Le RDM note que la formation par les employeurs dans le secteur privé est souvent dédaignée en faveur des programmes de formation publics. Mais on apporte des constats qui suggèrent que les entreprises sont bel et bien des formateurs actifs, bien qu'on l'admette que c'est surtout le cas des entreprises les plus grandes, à capitaux étrangers et orientées vers l'export. En fait, il est admis que les grandes sociétés sont dix fois plus enclines à former que celles qui comptent dix employés ou moins. Néanmoins, aussi étonnant que cela puisse paraître, la conclusion au sujet de la formation en entreprise est qu'elle est « pertinente et efficace ».

En revanche, la formation dans des établissements de formation du secteur public « ferait l'objet d'interrogations ». Des systèmes de formation rigides, de piètre qualité et déconnectés des marchés du travail ont conduit beaucoup de pays à réformer leurs programmes (RDM, 2006 : 113). A ce moment précis, les lecteurs ayant le sens de l'histoire pourraient se demander si ce RDM allait répéter ce qui a été ressenti comme un très fort soutien à la formation dans le secteur privé dans le célèbre projet d'orientation de Banque mondiale de 1991, *Vocational and technical education and training* :

La formation dans le secteur privé - par les employeurs privés et dans les établissements privés de formation - peut être la manière la plus efficace et la plus productive de développer les compétences de la main-d'oeuvre. Dans les meilleurs cas les employeurs forment les travailleurs aussi rapidement que possible aux emplois existants. (Banque mondiale, 1991 : 7)

Dans le RDM, on note le danger d'une conclusion semblable, dans la mesure où on trouve le commentaire selon lequel « de façon générale les systèmes de formation glissent d'une préoccupation centrée sur les intrants de la formation, avec plus d'instructeurs, d'ateliers et d'équipement – vers une préoccupation centrée sur les résultats, avec une attention particulière sur les normes de compétences fixées par les employeurs et sur l'offre axée sur la compétence au moyen d'une combinaison entre apports publics et privés ». (RDM, 2006 : 113). Dans beaucoup de pays, aux yeux d'un fournisseur de formation public, au budget réduit, disposant d'instructeurs démodés et d'un équipement désuet, ceci pourrait facilement être interprété comme la négation même des choses qui font cruellement défaut.

Un autre message fort du chapitre clé « La formation pour le travail et pour la vie » est que le « développement des compétences devrait répondre à une demande locale et favoriser la concurrence entre les fournisseurs » (Ibid.117). Ceci est illustré par les programmes *Joven* (jeunesse) pour la jeunesse défavorisée d'Amérique latine. Mais le lecteur en vient à se demander s'il existe des programmes de formation de bonne qualité dans le secteur public, par exemple en Asie orientale, en Asie du sud-est, ou dans les pays de l'OCDE.

Pour les lecteurs qui ont seulement le temps de lire l'aperçu ou le résumé au début du RDM et qui cherchent « compétences », il y a comme nous l'avons dit plus haut, abondance de références à ce terme dans ce RDM. Il est employé 58 fois en 22 pages ! Mais il s'agit de tous les types de compétences mentionnés (savoir-être, capacité à être parent, leadership, compétences de base puis supérieures, cognitives, perfectionnées, utiles dans la vie), mais il n'est fait aucune mention des compétences techniques, professionnelles ou pratiques. Et quels messages en matière de compétences reçoit-on par le biais d'une lecture rapide ? Sans nul doute celui-ci : « inculquer les compétences utiles dans la vie à l'école est la manière la plus sûre d'améliorer les capacités des jeunes » (RDM. 2006 : 16). Et qu'en est-il des compétences pratiques et professionnelles ? Il semblerait bel et bien que le message le plus évident soit plutôt négatif comme nous l'avons dit de façon implicite ci-dessus :

La formation pratique qui combine des savoir-être et des compétences liées à l'emploi peut rendre les jeunes plus mobiles. Mais le suivi de la capacité des écoles et même des grands établissements nationaux publics de formation à dispenser de telles compétences a, dans le meilleur des cas, donné des résultats mitigés. (RDM, 2006 : 14)

En conclusion, on perd à nouveau une occasion d'attirer l'attention sur les pays où il existe des systèmes de développement des compétences essentielles qui agissent efficacement dans la formation des jeunes.

## Références

- King, K. and Palmer, R. (2006) *Skills, Capacities and Knowledge in the Least Developed Countries: New Challenges for Development Cooperation*. Background paper produced for the 2006 UNCTAD Least Developed Countries Report, Mobilizing and Developing Productive Capacity for Poverty Reduction. Centre of African Studies, University of Edinburgh: Edinburgh.
- World Bank (1991) *Vocational and technical education and training: A World Bank policy paper* World Bank, Washington.
- World Bank (2006) *World Development Report 2007: development and the next generation*, World Bank, Washington

## EN APPRENDRE SUR LES COMPETENCES : L'EXEMPLE DE L'ASIE DE L'EST ET DU SUD-EST

### MIGRATION, TRAVAIL ET FORMATION EN REPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE

Zhang Juwei,

Institut de la population et des sciences économiques, Académie des sciences sociales de Chine  
zhangjw@cass.org.cn

#### Mots-clés

Migration, travail, développement des compétences, Chine

#### Résumé

Cet article met en lumière les défis posés par les migrations du monde rural vers monde urbain en Chine et soutient la thèse selon laquelle la transmission de compétences à ces travailleurs migrants ruraux est essentielle à la poursuite de l'impressionnante croissance du pays.

---

En tant que pays le plus peuplé au monde, la Chine n'a jamais connu de pénurie de main-d'oeuvre tout au long de ses milliers d'années d'histoire. Avec la transition démographique rapide et le vieillissement accéléré de la population, cette situation est-elle amenée à changer? La projection basée sur les données du recensement de 2000 suggère que la population active âgée de 15 à 59 ans cessera de s'accroître dans moins de 10 ans tandis que la croissance annuelle de la population active a déjà nettement diminué. L'habitude d'utiliser un approvisionnement illimité en main-d'oeuvre pourrait laisser place à un problème de pénurie de main-d'oeuvre en Chine.

Un des traits qui différencie la Chine des autres pays, particulièrement des pays développés, consiste en l'opposition entre le monde rural et le monde urbain. Alors que la majorité de la population vit toujours en zone rurale, les migrations de travail de ruraux vers les zones urbaines peuvent certainement compenser l'impact de la transition démographique sur les ressources en main-d'oeuvre. En fait la Chine connaît maintenant le processus d'urbanisation le plus rapide du monde. Le taux estimé d'urbanisation est d'environ 1% entre 1990 et 2002, et ce processus semble s'être accéléré après 1995. On estime que le taux d'urbanisation s'élevait à 1,4% entre 1995 et 2002. En 2006, une augmentation de 1% de la population urbaine suggère qu'environ 13 millions de personnes en âge de travailler viendront s'ajouter à la main-d'oeuvre urbaine, et une augmentation de 1,4% signifierait environ 16 millions de travailleurs urbains. Théoriquement, une telle migration de travail peut servir de source stable de ressources en main-d'oeuvre pour les secteurs non-agricoles en Chine sur une période relativement longue, par exemple 20 ou 30 ans.

Mais la réalité n'est pas toujours conforme à la théorie. Alors que le taux de croissance annuel de la population en âge de travailler diminue et que la croissance économique rapide crée plus d'emplois, quelques secteurs côtiers à croissance rapide, particulièrement les « moteurs » économiques tels que le delta du fleuve Zhujiang et le delta de fleuve Yangtsé, ont déjà éprouvé des difficultés à embaucher de la main-d'oeuvre qualifiée depuis la fin de 2003. En conséquence, les salaires des travailleurs ruraux migrants ont augmenté rapidement. Ainsi les salaires des nouveaux travailleurs migrants ruraux ont augmenté d'environ 600 yuan par mois en 2003 à environ 1000 yuan par mois en 2005, soit une hausse de près de 50% dans un délai de deux ans, comme le révèlent certaines enquêtes menées par le ministère du travail et de la sécurité sociale début 2006. Nous savons tous que la croissance économique rapide de la Chine au cours de presque 30 ans est en grande partie due à sa main d'oeuvre bon marché ; l'élévation rapide du coût de la main-d'oeuvre va-t-elle miner la compétitivité de la Chine ?

L'élévation du coût de la main-d'oeuvre est en lui-même peu révélateur de la compétitivité de l'économie chinoise. Par exemple, en 1991 un ouvrier d'une usine des Etats-Unis était 40 fois plus productif qu'un ouvrier chinois mais ce chiffre a diminué à 10 fois en 2000, suggérant que l'avantage concurrentiel de l'industrie chinoise semble renforcé, non réduit, pendant cette période. Économiquement, tant que la productivité du travail se développe aussi rapidement que les coûts du travail, l'avantage concurrentiel demeurera. Mais les pressions sur la productivité croissante se traduiront certainement par une forte demande en compétences de qualité indépendamment de la quantité de travail en Chine.

La Chine est-elle bien préparée à fournir les compétences nécessaires ? La réponse est certainement

négative. Il y a environ 120 millions de travailleurs migrant ruraux en Chine et ce nombre a augmenté d'environ 4 % annuellement depuis 1997. La plupart des travailleurs migrant ruraux sont de jeunes hommes, manquant de formation technique et professionnelle et travaillant dans les secteurs de la production et de la construction. En raison d'un manque de formation et de bonnes compétences, le différentiel de revenus entre les migrants et les résidents urbains est important, ce phénomène se doublant d'une ségrégation sectorielle et d'une discrimination salariale. Sans statut dans le secteur formel, les migrants n'ont en général pas accès aux instruments sociaux de protection, ni aux mécanismes administratifs ou légaux pour défendre leurs droits de travailleurs.

On a calculé qu'il y avait environ 17,34 millions de personnes qui ont accédé pour la première fois au marché du travail en 2006 ; parmi ces derniers, environ 7,6 millions sont des diplômés ruraux qui ont un acquis éducatif du niveau du lycée ou moins. De 2006 à 2010, il y aurait un nombre total de 34 millions de migrants ruraux désireux de trouver un travail dans des zones urbaines. Si on ne leur fournit pas de possibilité de formation, on peut facilement envisager que la situation déplorable des travailleurs migrants ruraux perdure, que les difficultés à recruter des travailleurs qualifiés dans les zones côtières persistent et que les perspectives de croissance économique de la Chine en soient minées. Que peut-il y avoir de plus important que de fournir des possibilités de formation aux nouveaux migrants ruraux en Chine aujourd'hui ?

0-0-0-0-0

## **EDUCATION ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES : DEVELOPPEMENTS RECENTS A HONG-KONG**

Mitzi Leung Mee Chee, Conseil de la formation professionnelle, Hong-Kong  
mcmizil@vtc.edu.hk

### **Mots-clés**

ETFP, Conseil de la formation professionnelle, Hong-Kong

### **Résumé**

Cet article examine les développements en matière d'ETFP à Hong-Kong et note qu'avec la délocalisation de beaucoup d'industries vers le continent chinois et l'arrivée d'une économie basée sur la connaissance, l'ETFP gagne en popularité. Puis il continue en décrivant les activités du Conseil de la formation professionnelle (CFP), le plus grand fournisseur de formation professionnelle à Hong-Kong.

---

La valeur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) a depuis longtemps été reconnue par les secteurs industriels à Hong-Kong. En 1982, a été créé le Conseil de la formation professionnelle (CFP) ([www.vtc.edu.hk](http://www.vtc.edu.hk)). C'est le plus grand fournisseur de formation professionnelle à Hong-Kong avec plus de 160000 places offertes par an. Tandis que les places en formation à temps partiel se montent à quelques 140000, les participants aux programmes à temps plein ont dépassé l'année dernière les 16000.

L'ETFP, cependant, a été généralement considéré comme un deuxième choix par les étudiants, les parents, et la société. Une des raisons était que dans le passé les diplômés de l'ETFP étaient principalement des « cols bleus » dans la mesure où l'ETFP est traditionnellement lié à la industrie. Nous observons ces dernières années des changements considérables.

Avec la délocalisation de plusieurs industries de Hong-Kong vers le continent chinois et l'arrivée d'une économie basée sur la connaissance, l'ETFP gagne une nouvelle reconnaissance et devient un choix évident, maintenant recommandé aux jeunes par les enseignants de carrière.

La création de savoirs et de secteurs industriels nouveaux tels que la communication, le design, l'environnement et la santé suscitent un intérêt et une reconnaissance de l'importance des savoirs et autres compétences associées aux fins de satisfaire la demande en compétences inconnues dans le passé, de la part des nouveaux emplois et de la main d'oeuvre. Ces connaissances et ces compétences sont parfois essentielles à une vie agréable et sûre. Par exemple, santé et innocuité du milieu professionnel, contrôle des maladies contagieuses.

Le CFP offre des services préalables à l'emploi et en emploi pour augmenter l'employabilité et les opportunités de formation tout au long de la vie tant des jeunes sortis du système scolaire que des adultes en formation depuis des techniques artisanales jusqu'à des niveaux de technicien supérieur et sanctionnées par des diplômes dont des diplômes d'enseignement supérieur. Plusieurs de ces programmes sont liés à des organisations professionnelles et à des associations d'entrepreneurs, ainsi qu'à des établissements académiques, pour fournir des opportunités ultérieures d'enseignement.

On observe un renforcement de l'opinion selon laquelle l'ETFP offre des perspectives de carrière diverses et que ce système est beaucoup plus qu'un itinéraire alternatif à l'enseignement général. L'articulation avec des universités a été continue pendant longtemps et ceci, outre un nombre croissant de diplômes professionnels disponibles pour satisfaire les besoins spécifiques des différents secteurs industriels, fournit plus d'opportunités pour la progression des carrières.

L'ensemble des programmes du CFP accepte des étudiants de différents profils, ceux d'un niveau de début de secondaire comme ceux ayant achevé toute leur scolarité secondaire. Un cadre comportant plusieurs niveaux d'entrée et différents niveaux de sortie est mis en place et vise à fournir une voie flexible pour satisfaire les besoins de ceux qui ne peuvent pas forcément se permettre un enseignement à temps plein en raison de considérations personnelles.

L'importance des compétences génériques et transmissibles et du développement de la personne dans son ensemble est reconnue et incluse dans les programmes d'études. On accorde également beaucoup d'attention à la faculté d'apprendre à apprendre dans le but de préparer les étudiants à la formation tout au long de la vie.

Le CFC bénéficie de liens étroits avec différents secteurs industriels par le biais de la mise en place de conseils consultatifs et de comités. Les compétences techniques et les compétences exigées pour différents emplois fournissent la matière du développement des programmes d'études. La collaboration des centres d'excellence avec les industries est encouragée et instaurée pour faciliter le transfert de technologie et le partage de « bonnes » pratiques. Ces contacts fournissent d'excellentes opportunités de formation continue du personnel et de mise à jour de la pertinence du contenu de programme. Les diplômés deviennent plus employables et sont en phase avec la demande.

Les individus sont la ressource principale de Hong-Kong. L'ETFP s'adresse aux masses. Avec la mondialisation et les avancées rapides de la technologie, l'ETFP semble important pour satisfaire la demande en travailleurs qualifiés et permettre à Hong-Kong de soutenir sa compétitivité. La valeur ajoutée à ses individus par la transmission efficace et productive d'ETFP constitue un défi et je pense que nous avançons dans la bonne direction.

0-0-0-0-0

## **INVESTIR DANS LA FORMATION EN COMPETENCES DE HAUT NIVEAU POUR LE DEVELOPPEMENT**

Wang Wenjin, Institut central d'enseignement technique et professionnel, Pékin  
wjwang@263.net

### **Mots-clés**

ETFP, formation à des compétences de niveau élevé, Chine

### **Résumé**

Ces dernières années, le gouvernement chinois a mis l'accent sur la formation en compétences de haut niveau, accordant beaucoup plus d'attention à l'ETFP que dans le passé. Cet article examine brièvement certaines des politiques actuelles du gouvernement en matière d'ETFP.

---

Ces dernières années, le gouvernement chinois a mis l'accent sur la formation en compétences de niveau élevé. Le manque de main d'oeuvre hautement qualifiée est devenu un goulot d'étranglement pour le développement économique.

En 2004, 32% des employés étaient des travailleurs qualifiés : parmi eux seulement 4% étaient des techniciens et des techniciens expérimentés, 17% des employés hautement qualifiés, 36% des travailleurs moyennement qualifiés et les 43% restant, des travailleurs peu qualifiés. En Chine tandis que 150 millions de travailleurs ruraux ont migré vers les villes en 2005, peu d'entre eux ont été formés.

Quelques entreprises ne parviennent pas à embaucher suffisamment d'employés avec des compétences de niveau élevé, même en offrant un salaire élevé. Il est urgent de former en compétences de niveau élevé en Chine.

Aujourd'hui le gouvernement chinois accorde beaucoup d'attention à l'ETFP. Le 15 novembre 2006, le premier ministre Wen Jiabao a invité des experts en matière d'ETFP à tenir une discussion informelle à Zhong-Nan-Hai, le siège du gouvernement. Entre 2006 et 2010, le gouvernement central veut augmenter de 14 milliards de RMB [environ 1 milliard de livres sterling] les financements de l'ETFP tandis que les gouvernements des provinces entendent les augmenter de 16 milliards de RMB.

Le gouvernement central a également publié un document intitulé *Décision sur la poursuite du renforcement de la formation en compétences de niveau élevé* pour réguler les établissements de formation en compétences de niveau élevé. Ce document souligne les points suivants :

- Formation à l'innovation, basée sur des projets nationaux clés de technologie de haut niveau et d'investissement en équipement ;
- Formation aux nouvelles technologies et à des compétences basées sur la réforme technique des industries et sur l'innovation ;
- Renforcement de la coopération entre les écoles d'ETFP et les entreprises ;
- Formation en compétences de niveau élevé au moyen de l'intervention en Chine de ressources étrangères confirmées en matière de formation ou par la formation à l'étranger ;
- Instauration d'un système d'évaluation des compétences de haut niveau apte à rendre compte des compétences et des performances.
- Augmentation du nombre de techniciens ;
- Renforcement de l'utilisation de main d'oeuvre qualifiée ; et
- Rassemblement de fonds pour la formation de la part de sources multiples et encouragement des différents organismes à s'impliquer dans la formation de formateur, le développement de programmes d'études, et le développement de manuels.

0-0-0-0-0

## **NOUVELLES INITIATIVES DU BIT SUR LES COMPETENCES ET L'EMPLOYABILITE EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE**

Trevor Riordan, Programme de compétences et d'employabilité, BIT, Bangkok  
riordan@ilo.org

### **Mots-clés**

Compétences, employabilité, Asie, Pacifique, BIT

### **Résumé**

Beaucoup de pays dans la région Asie-Pacifique ont reconnu le développement de compétences comme une priorité. Ils font face à un défi croissant pour répondre aux besoins en compétences de leur main d'oeuvre dans un contexte d'accélération de la mondialisation, de nouvelles technologies et de changements des modèles de travail. Le BIT vise à fournir des services plus efficaces aux Etats membres du BIT en matière de compétences. Cet article résume la réponse du BIT à ces défis.

---

Beaucoup de pays en Asie-Pacifique ont reconnu le développement de compétences comme une priorité. Ils font face à un défi croissant pour répondre aux besoins en compétences de leur main d'oeuvre dans un contexte d'accélération de la mondialisation, de nouvelles technologies et de changements des modèles de travail. En réponse à ces défis, le BIT a développé de nouveaux Programmes régionaux de compétences et d'employabilité (SKILLS-AP) pour fournir des services plus efficaces aux Etats membres du BIT en matière de compétences.

Toutes les unités concernées du BIT, le bureau régional pour l'Asie et le Pacifique, les trois bureaux sous-régionaux, les sièges sociaux et le centre de Turin intégreront dorénavant avec cohérence tous les programmes et activités de développement des compétences dans la région au sein d'un seul et même plan de travail. Ce plan constituera le Cadre stratégique pour les compétences et l'employabilité en Asie-Pacifique. Il permettra au BIT, ainsi qu'à nos principaux donateurs et nos partenaires stratégiques, d'aborder les questions liées aux compétences dans la région d'une manière stratégique et cohérente.

Un des objectifs de cette initiative est d'aider les pays à améliorer leur compétitivité et leur productivité en favorisant une formation tout au long de la vie qui assure que les compétences sont constamment remises à jour et adaptées et que les travailleurs disposent d'un noyau de compétences qui les rend aptes à une grande variété d'emplois potentiels. Un autre but est de réorienter les politiques en matière d'enseignement et de formation pour se concentrer sur les besoins des travailleurs, particulièrement ceux des pauvres et des exclus. Les pays qui font face aux suites des désastres et des conflits ont également souligné l'importance du développement des compétences pour aider les individus à trouver de nouveaux emplois et à restaurer un cadre de vie.

SKILLS-AP se construit sur la valeur inestimable du Programme de développement des compétences de l'Asie-Pacifique (APSDEP), notamment un de ses éléments plus valables - le Réseau régional de compétences en Asie-Pacifique. Deux réunions régionales des institutions partenaires ont été organisées en 2005 pour revitaliser le réseau et pour développer une base de coopération plus efficace, à la lumière des nouveaux besoins en développement des compétences dans la région. La première réunion technique des institutions partenaires du Réseau régional de compétences organisée à Incheon en novembre 2005 a rassemblé, pour la première fois, les institutions nationales partenaires en matière de développement des compétences de tous les Etats membres du BIT dans la région, y compris les institutions gérées par des organisations de travailleurs ou de patrons, pour discuter des questions liées au développement des compétences. La réunion a adopté une déclaration d'intérêts communs dans lequel "il a été décidé que les entités constitutives du BIT à travers la région partageront leur connaissance et leur expérience afin d'optimiser les processus de développement des ressources humaines et de promouvoir les emplois décents. Cela aidera les entités constitutives à améliorer les compétences et le bien-être des personnes dans le but d'améliorer l'économie et de faciliter le développement de la région dans son ensemble". Les institutions partenaires ont également convenu d'un cadre de coopération en matière de développement des compétences en Asie-Pacifique qui "reflète un intérêt commun pour la coopération, reconnaissant que toutes les institutions partenaires dans la région possèdent de l'information et des expériences à partager qui seront profitables aux autres".

Maintenant que les Etats membres du BIT en Asie - Pacifique ont vigoureusement soutenu et approuvé ces initiatives, le programme SKILLS-AP travaille avec ses membres pour développer davantage la coopération et les partenariats afin de mener à bien cette importante tâche.

0-0-0-0-0

**L'ASSISTANCE TECHNIQUE DE LA BANQUE ASIATIQUE DE DEVELOPPEMENT (BAD) A LA  
REPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE EN MATIERE DE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT  
TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Chris Spohr, Banque asiatique de développement, Pékin  
cspohr@adb.org

**Mots-clés**

BAD, Chine, RPC, ETFP, assistance technique

**Résumé**

Le onzième plan quinquennal de la Chine pour le développement économique et social (2006-2010) accorde une priorité stratégique au développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) pour remédier au grave manque de travailleurs qualifiés afin de maintenir une croissance économique élevée. Un ETFP amélioré permettra également d'aborder les questions liées à l'emploi et aux compétences soulevées par une migration massive des zones rurales vers les zones urbaines. Il est ici question de l'assistance technique en matière d'ETFP telle que pratiquée par la Banque asiatique de développement (BAD).

---

## **Contexte et questions clés**

Dans la foulée de presque 3 décennies de croissance économique rapide soutenue, au moment où la République populaire de Chine (RPC) s'engage sur son onzième plan quinquennal (OPQ) pour le développement économique et social (2006-2010), la nation se trouve à un carrefour crucial en matière de maintien de la croissance et de réalisation d'une « société harmonieuse », un objectif central de ce OPQ. Cela nécessitera de traiter un ensemble de questions de développement économique et social à moyen et long termes, y compris des lacunes et des déséquilibres substantiels. Dans ce contexte, le gouvernement de la RPC accorde une priorité stratégique au développement de l'ETFP, qui peut apporter des avantages sociaux et économiques significatifs.

Le renforcement de l'ETFP est indispensable pour remédier au grave manque de travailleurs qualifiés en RPC. Sur le plan national, seulement environ 33% de tous les employés citadins sont des travailleurs qualifiés, avec un taux de travailleurs et de techniciens hautement qualifiés de moins de 4%. Faire monter l'échelle des compétences du bas, avec des activités manufacturières et de production, vers des industries à forte valeur ajoutée apparaît crucial pour que les entreprises deviennent compétitives. Beaucoup d'entreprises dans les secteurs clés souffrent d'un manque sérieux de travailleurs qualifiés. Plus largement, l'augmentation du nombre de travailleurs qualifiés est essentielle pour que la RPC poursuive sa forte croissance économique.

Un ETFP amélioré aidera à corriger les disparités structurelles de qualification sur le marché du travail. Tandis qu'on note de graves manques de compétences, on estime que chaque année entre un quart et un tiers des diplômés du tertiaire et plusieurs millions de diplômés du secondaire ne parviennent pas à trouver d'emploi à la hauteur de leurs compétences. Ceci indique une disparité sérieuse entre la demande du marché du travail et l'offre disponible. Rendre le système d'ETFP plus sensible et réactif aux besoins du marché du travail et renforcer les liens entre l'ETFP et le secteur privé sont des mesures essentielles pour atténuer cette disparité.

Un ETFP amélioré aidera également à traiter les questions liées à la qualification et à l'emploi posées par la migration massive entre zones rurales et urbaines. Plus de 200 millions de travailleurs ont migré des zones rurales vers les zones urbaines, la plupart avec des compétences immédiatement employables limitées. On s'attend à ce que les migrations du monde rural au monde urbain se poursuivent à un rythme d'environ 10 millions de personnes par an pour la période du OPQ et au-delà. Un système renforcé d'ETFP peut jouer un rôle essentiel en permettant aux travailleurs migrants de trouver de meilleurs emplois avec un revenu plus élevé et plus stable, et contribuer à un processus plus ordonné et plus efficace de migration rurale-urbaine et d'urbanisation.

Le système existant d'ETFP en RPC ne parvient ni à traiter les questions clés ni à produire les résultats économiques et sociaux significatifs exigés pour répondre aux besoins du pays en terme de développement à moyen et long terme. Parmi les contraintes principales, on trouve :

- Système d'ETFP inefficace -- alors que l'on constate des manques criants de compétences, ce qui est enseigné et appris dans les établissements d'ETFP ne satisfait souvent pas les besoins du marché du travail ;
- Le manque de ressources -- la capacité existante de l'ETFP ne peut pas satisfaire les besoins présents et futurs de la RPC en compétences en raison des années de sous-investissement. La RPC a une capacité totale de formation estimée à seulement 10% de son nombre total de travailleurs, contre 30 à 40% dans beaucoup d'économies avancées, situation en partie due au sous-investissement ;
- Faible partenariat entre public et privé dans l'ETFP -- tandis que le secteur privé fournit activement des compétences à court terme et de la formation professionnelle, son rôle global dans l'ETFP doit être accru et renforcé qualitativement renforcé ; et
- Le manque d'opportunités de travail et de revenu pour les travailleurs migrants. Le bas niveau de compétences des travailleurs migrants -- seulement environ 20% des travailleurs migrants reçoivent actuellement une formation, souvent très rudimentaire (de l'ordre de 15 jours), -- est la principale raison pour laquelle la plupart des travailleurs migrants restent cantonnés dans quelques industries peu qualifiées avec peu de perspectives de mobilité ascendante. Cela constitue une cause sous-jacente de beaucoup de questions sociales liées aux travailleurs migrants dans les zones urbaines.

## **L'assistance technique (AT) de la Banque asiatique de développement (BAD)**

Suite à une demande de la part du gouvernement de la RPC et à un dialogue sur la conception du projet en novembre 2006, la Banque asiatique de développement (BAD) a approuvé le projet d'assistance technique TA 4868-PRC : Développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Concentrée sur les provinces du Guangdong et du Hunan comme études de cas, cette assistance technique est liée à d'autres projets d'assistance récemment approuvés en matière de services à l'emploi pour les migrants (ADB, 2006). Elle fait également écho aux discussions politiques en la matière.

L'impact à plus long terme visé par l'assistance technique (AT) est un système efficace d'ETFP afin de soutenir les marchés de l'emploi et du travail. La réalisation de l'AT rendra possible la prise en considération par les autorités centrales et celles de certains gouvernements de province des principales recommandations en matière de politique d'amélioration et de renforcement de l'ETFP.

L'AT passera en revue l'ETFP dans deux provinces : (i) Guangdong, une province industrielle clé fortement dépendante de la main-d'oeuvre saisonnière, et (ii) Hunan, une province centrale moins développée qui sert de source de travailleurs migrants. Basés sur des études de cas en province ainsi que sur une recherche et une analyse plus larges, (y compris l'examen de l'expérience internationale en la matière), les résultats de l'AT incluront :

- La formulation de recommandations politiques essentielles en termes de mesures et de mécanismes destinés à améliorer l'ETFP dans les provinces de Guangdong et de Hunan, dont certaines seront plus largement applicables en RPC ; et
- une publication des principaux résultats et des recommandations de l'AT.

On établira les coûts et on hiérarchisera les décisions politiques et les mécanismes destinés à être mis en œuvre. Les résultats de l'AT seront largement communiqués parmi les parties concernées comme parmi le grand public.

On s'attend à ce que l'AT soit mise en œuvre de janvier à septembre 2007. Le bureau des finances (BDF) de la province de Guangdong sera l'agence d'exécution de l'AT, responsable de l'exécution et de la coordination globale des activités de l'AT. Le BDF de la province de Hunan sera responsable des activités de l'AT devant se dérouler dans le Hunan en tant qu'agence de mise en œuvre de l'AT.

## **Références**

ADB (2006) *Technical Assistance to the People's Republic of China for Employment Services for Migrant Workers*, ADB: Manila.

0-0-0-0-0

## **DEFIS ET OPPORTUNITES POUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES**

Kazuhiro Yoshida, Centre pour l'étude de la coopération internationale  
dans l'éducation (CECIE), Université d'Hiroshima  
yoshidak@hiroshima-u.ac.jp

## **Mots-clés**

Développement des compétences, en rapport avec la croissance et la réduction de la pauvreté, mondialisation, développement tardif, options de politique pour le développement des compétences

## **Résumé**

Ce bref commentaire récapitule les raisons de l'attention accordée récemment au développement des compétences et analyse les efforts actuels des pays en voie de développement dans ce secteur.

---

Le développement de compétences (DC) semble faire son retour comme une question d'actualité dans le domaine de l'éducation, à la fois dans les pays en voie de développement et dans la coopération

internationale en matière d'éducation. Ce dossier récapitule les raisons de l'attention accordée récemment au DC et analyse les efforts actuels des pays en voie de développement dans ce secteur. Tenter de définir le concept même de développement des compétences constitue une tâche difficile. Cela concerne chaque niveau du système scolaire, des établissements de formation, des entreprises et des structures tant formelles qu'informelles. Dans ce dossier, le DC est considéré comme largement synonyme d'ETFP : enseignement technique et formation professionnelle.

Le premier ensemble d'explications est interne au pays. En général, le système éducatif des pays en voie de développement a connu une expansion remarquable tout au long de la dernière décennie. Le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne, le plus bas au monde, a augmenté de 80% à 91% en seulement quatre ans de 1998 à 2002 (UNESCO, *Rapport mondial de suivi*, 2006). La généralisation de l'enseignement primaire fait pression sur le deuxième cycle, y compris l'ETFP. D'ailleurs, l'acquisition de compétences et leur application par les individus joueront un rôle majeur dans les efforts nationaux en vue de la réduction de la pauvreté et d'une croissance économique durable.

Le deuxième ensemble d'explications est externe. Les divers phénomènes expliqués par le terme de mondialisation - par exemple les progrès des TIC et la pénétration globale des activités des grandes entreprises - influencent les gouvernements et les individus des pays en voie de développement. Ceci offre des opportunités sans précédent pour augmenter les niveaux de compétence et par conséquent la compétitivité des pays et la mobilité ascendante des individus. Mais cela crée également des défis face auxquels certains pays seraient laissés pour compte. La Banque mondiale préconise un changement du rôle du secteur public dans l'ETFP, pour passer du rôle de fournisseur de service inefficace à celui de régulateur efficace, laissant de ce fait l'offre réelle de services en matière de développement des compétences au secteur privé. La Banque Mondiale semble plus active dans ce secteur qu'au cours des deux dernières décennies. En même temps que le facteur domestique, ce facteur externe renforce la motivation des étudiants à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, même dans les pays où le système d'enseignement secondaire est encore seulement modérément développé.

Cela va sans dire, les compétences acquises sont significatives seulement quand elles sont mises en pratique. Les arguments précédents, bien qu'ils influencent fortement les pays en voie de développement, comportent le risque d'isoler les politiques en matière de DC et leur mise en oeuvre par rapport à la demande sur le terrain ou au mieux de les rendre inefficaces. Les succès de certains pays asiatiques suggèrent que ceux qui connaissent un développement tardif possèdent l'avantage (cf. Gerschenkron) de pouvoir se permettre un « saut » technologique et qu'il est crucial de renforcer la capacité nationale d'absorber et d'assimiler les technologies de pointe. Ceci a été en grande partie fait par le secteur privé qui en a la capacité technologique de base, l'esprit d'entreprise et les ressources humaines. Aujourd'hui cependant, dans la plupart des pays les moins développés, le secteur privé national prévaut de façon informelle, ce qui est considéré comme insatisfaisant comme plate-forme ou base d'organisation pour un DC rapide. D'autre part, la concurrence pour des ressources publiques rares et des incitations fermes de la part des agences d'aide laissent une place limitée à l'expansion ou à la modernisation des établissements publics de DC.

Les critères d'évaluation de l'environnement du DC incluront : (1) les orientations de la politique - les buts et la population visés sont-ils clairs et cohérents, basés sur le potentiel et l'avantage comparatif du pays? ; (2) les caractéristiques du secteur privé et du marché du travail - existe-t-il une masse critique qui peut être une base pour une amélioration généralisée des compétences? ; y a-t-il une place (3) pour un partenariat public-privé en matière de DC : - productivité des activités privées et publiques existantes dans le domaine du DC et marge de manoeuvre pour une amélioration.

Un groupe de chercheurs au Japon et leurs homologues dans plusieurs pays en voie de développement - Cambodge, Ghana, Népal et Afrique du Sud mènent une recherche commune en partant de ce point de vue et de cette approche. Nous sommes dans la première année de cette recherche et nous espérons pouvoir apporter une mise à jour avant son achèvement dans deux ans.

## LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET L'OMC AU VIETNAM : QUID DE LA SUITE?

Alexandre Dormeier Freire, IUED, Genève (actuellement au Vietnam)  
alexandre.freire@iued.unige.ch

### Mots-clés

Vietnam, développement des compétences, OMC

### Résumé

Cet article récapitule les résultats d'une étude récente qui examine brièvement le développement des compétences au Vietnam et discute la stratégie actuelle et les initiatives récentes du gouvernement dans le contexte de l'adhésion du pays à l'OMC en janvier 2007.

---

Après 11 ans de négociations, le Vietnam a réussi à rejoindre l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Le Vietnam a ratifié son accord d'adhésion et est devenu le 150ème membre de l'OMC en janvier 2007. Dans une publication récente basée sur la recherche faite par Alexandre Dormeier Freire et Vu Bich Thuy, financée par l'Agence suisse de coopération au développement, les deux auteurs ont démontré que la situation du développement des compétences (DC) au Vietnam demeure peu claire et incertaine (Freire et Thuy, 2006). Comment le gouvernement adaptera-t-il les stratégies de développement des compétences au nouveau contexte de l'OMC ? Quelles sont les tendances actuelles du développement des compétences dans une économie qui connaît une croissance parmi les rapides dans le monde ? Cet article aborde les questions stratégiques actuelles et les initiatives récentes du gouvernement.

En un mot, il y a plusieurs lacunes en matière de politiques, de stratégies de développement des compétences et de défis économiques au Vietnam aujourd'hui. D'abord, il semble que les stratégies en matière de compétences ne soient pas clairement positionnées parmi les buts de développement tant au niveau national comme au niveau des provinces. Par conséquent, l'abondante main-d'oeuvre du Vietnam demeure en grande partie non qualifiée (83% d'une main d'oeuvre-totale de 40 millions de personnes) et le fait que le DC ne soit pas placé parmi les priorités au niveau central comme au niveau des provinces est un problème. En second lieu, certains acteurs tels que les associations d'hommes d'affaires et les associations promouvant l'esprit d'entreprise sont laissés en dehors de l'élaboration et de la conception des politiques et des stratégies. Troisièmement, les stratégies en matière de DC engendrent des tensions entre une approche sociale du DC et une vision plus "technique". Certains acteurs croient fortement que les stratégies de DC doivent être liées aux questions du marché et du travail tandis que d'autres les considèrent simplement comme limitées aux questions sociales (telles que le travail avec les femmes, la formation à la santé maternelle, etc.). Quatrièmement, le DC est encore plus orienté par l'offre que par la demande. Beaucoup de raisons peuvent être invoquées pour expliquer cela : d'une part les vestiges des pratiques en matière de planification centrale et d'autre part la segmentation du marché du travail à travers les régions, les genres, les industries, etc... Beaucoup d'études ont mis en lumière cette segmentation (par exemple BAD, 2006).

Dans quelle direction le gouvernement avance-t-il pour atteindre l'accès à l'OMC ? Il n'y a aucun doute que l'accès à l'OMC provoquera un changement profond de la structure économique du pays. À une conférence internationale récente (voir les références ci-dessous) sur le Vietnam, tenue à l'IUED en décembre dernier, des experts de l'ICME (Institut central de management économique, Hanoï) ont précisé que certains des défis principaux seraient : mener les réformes institutionnelles et une plus large intégration, attirer les investissements étrangers directs (y compris dans le secteur des services) et adapter le développement des ressources humaines par le biais de quelques changements fondamentaux dans le système d'enseignement et de formation. Le pays a déjà commencé quelques réformes profondes et un nouveau projet sur l'éducation est à l'étude. En attendant, les autorités ont accepté de privatiser des segments du secteur de l'éducation et de la formation. Selon le ministère de l'éducation et de la formation, le but est d'augmenter les effectifs des universités et des *colleges* de 250000 étudiants actuellement à 420000 d'ici 2010 et à 1,2 million d'ici 2020. Cependant, le gouvernement a indiqué que dans ces totaux, il réduirait graduellement la proportion d'étudiants du secteur universitaire de 78,4% actuellement à 56% vers 2020 tout en augmentant respectivement la proportion d'étudiants des instituts d'études supérieures de 21,6% à 44%, (Agence d'information du Vietnam, 18 juillet 2006). En même temps, plus d'écoles secondaires et de programmes de formation technique seraient mis en oeuvre. Par conséquent, en juillet le ministère des affaires sociales et du travail a annoncé qu'il accorderait des permis aux individus et aux organismes pour diriger des écoles

professionnelles pourvu qu'ils remplissent certains critères. Le Vietnam compte maintenant presque 1600 centres publics et écoles de formation professionnelle fréquentés annuellement par 1,1 million de personnes.

Si la privatisation semble être l'une des réponses principales aux défis de l'OMC en matière de développement des compétences, apparaissent immédiatement des questions au sujet de l'accréditation, de la qualité, de l'accès, des procédures institutionnelles des politiques en matière de compétences et d'inégalités entre les provinces. Dans un pays où l'enseignement est déjà fortement concurrentiel et où 37% des diplômés de l'université et des instituts d'études supérieures restent sans emploi, non seulement les stratégies et les politiques en matière de DC doivent-elles être ajustées pour inclure ces questions qui se font de plus en plus entendre mais le processus de conception des stratégies de DC doit également être reconsidéré pour mieux refléter les changements de l'économie moderne. Le manque continu de travailleurs techniques et de techniciens demeurera un problème quel que soit le bond industriel et économique que le pays espère faire avec l'accès à l'OMC. Le danger pour le pays est que l'écart entre les stratégies de DC et les politiques d'une part et les besoins d'une économie moderne et du marché du travail brièvement décrits dans cet article d'autre part ne se creuse davantage.

#### Références

ADB (2006) *Labour Market Segmentation and Poverty*, Briefing Note No12,  
<http://www.markets4poor.org/>

*Economic Internationalisation, Human Development and State-society Relations in Asia: Learning from Vietnam*, Conference, IUED, UNCTAD, University of Geneva, ITC, Geneva, 14-16 December 2006.

*Education: Vietnam Allows Organizations, Individuals to Run Vocational Schools*, Vietnam News Brief Service, 18 July 2006.

Freire, A., D. and Thuy, V., B. (2006) *How Do National and International Actors Interact in Skills Development Strategies ? The Analysis of Vietnam under Doi Moi (1986-2004)*, Coll. Etudes Courtes No. 9, IUED : Genève.

0-0-0-0-0

## **NOUVELLES POLITIQUES EN MATIERE DE COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE**

### **COMPETENCES PRIORITAIRES EN AFRIQUE DU SUD ?**

Simon McGrath, Université de Nottingham et Salim Akoojee,  
Conseil de recherche en sciences humaines, Pretoria  
[Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk](mailto:Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk) ; [sakoojee@hsrc.ac.za](mailto:sakoojee@hsrc.ac.za)

#### **Mots-clés**

Afrique du Sud, Enseignement post-primaire et formation, Initiative de croissance accélérée et partagée pour l'Afrique du Sud

#### **Résumé**

Cet article examine la question de l'éducation et de la formation dans la nouvelle stratégie de développement de l'Afrique du sud, l'Initiative de croissance accélérée et partagée (ICAP) (Accelerated and Shared Growth Initiative, AsgiSA) et met en lumière l'attention considérable accordée à l'enseignement post-primaire et à la formation (EPPF) dans ce document. De plus, il examine certains des défis auxquels l'Afrique du Sud fait face en tentant d'atteindre les objectifs de l'ICAP en matière de EPPF.

---

En juillet 2005, président Mbeki a annoncé le lancement de l'Initiative de croissance accélérée et partagée pour l'Afrique du Sud (ICAP), une nouvelle stratégie de développement conçue pour aider l'Etat sud-africain à réaliser les promesses électorales de 2004 de l'ANC, à savoir :

- diviser par deux le chômage ;
- diviser par deux la pauvreté ;
- renforcer l'équité de l'emploi ; et
- améliorer l'initiative économique massive des Noirs

L'ICAP décrit une voie de développement très différente de l'orthodoxie actuelle des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et des Documents Stratégiques de Réduction de la Pauvreté malgré leur engagement commun à diviser par deux la pauvreté. Cette différence d'approche concerne les secteurs de l'éducation et des compétences où l'on accorde une attention considérable à l'enseignement post-primaire.

L'ICAP a 6 objectifs :

1. Programmes d'infrastructure
2. Stratégies d'investissement sectoriel (ou industriel)
3. Initiatives en faveur des compétences et de l'éducation
4. Interventions dans l'économie seconde
5. Questions macro-économiques
6. Questions liées à l'administration publique

Le document récapitulatif de l'ICAP défendait la thèse suivante quant au caractère central de l'éducation et de la formation dans la croissance :

Pour les programmes d'infrastructure publique et d'investissements privés [ priorités 1 et 2 de l'ICAP ], le seul et le plus grand obstacle est le manque de compétences – dont des compétences professionnelles telles qu'ingénieurs ou scientifiques ; de managers tels que des directeurs financiers ou des directeurs des ressources humaines ou encore des directeurs de projets ; ainsi que d'employés techniques qualifiés tels que des artisans et des spécialistes en technologies de l'information et de la communication. (Republic of South Africa, 2006, p. 9)

Le plan de l'ICAP a également présenté une nouvelle structure pour mener ce processus : l'Initiative commune pour l'acquisition de compétences prioritaires (ICACP) (Joint Initiative for Priority Skills Acquisition, JIPSA). L'ICACP rassemble des ministères, des personnalités du monde des affaires, des syndicalistes et des éducateurs pour identifier les besoins urgents en compétences ainsi que des solutions rapides et efficaces. Dans son discours lors du lancement de l'ICACP, le Vice-président Mlambo-Ngcuka a défini les secteurs clés manquant de compétences et qui doivent être visés :

- compétences de haut niveau en ingénierie et en planification dans le domaine du développement des infrastructures ;
- aménagement des villes, des zones urbaines, du territoire urbain et compétences de niveau ingénieurs pour les gouvernements locaux et provinciaux ;
- artisans et techniciens, particulièrement pour le développement des infrastructures ;
- compétences en gestion et en planification dans les secteurs sociaux et pour le gouvernement local ;
- formation de professeur de mathématiques, de science et d'anglais ;
- compétences pour les secteurs prioritaires, particulièrement dans la gestion de projet, la gestion générale et les finances ; et
- compétences en développement économique local (Mlambo-Ngcuka, 2006).

L'ICACP prévoit de bâtir plus d'une décennie de politique et de développement institutionnel en matière d'éducation et de formation. Les éléments principaux comprennent :

- Une réforme des programmes d'études dans tout le système éducatif, centrée sur un glissement vers un modèle axé sur les résultats et l'introduction d'un Cadre national des compétences.
- Une réorganisation de l'enseignement supérieur comportant un « nouveau paysage institutionnel » caractérisé par des fusions et la transformation des établissements d'enseignement technique en universités de science et de technologie et également un meilleur système d'assurance qualité, contrôlé par un Conseil de l'enseignement supérieur.
- La poursuite de la transformation de l'éducation et de la formation avec également des fusions institutionnelles mais avec un accent mis récemment sur la réforme des programmes d'études et un programme de recapitalisation.

- Un nouveau système de développement des compétences, mené par deux stratégies nationales de développement des compétences et comportant une nouvelle qualification professionnelle (le *learnership*), un mécanisme de bourses et de nouvelles autorités sectorielles de l'éducation et de la formation (sector education and training authorities, SETAs).
- Généralisation de l'éducation de base pour adultes et de la formation, avec de nouveaux mécanismes de compétences et de transmission des compétences et un souci de reconnaître les acquis d'un enseignement antérieur.
- Une stratégie de développement des ressources humaines englobante destinée à coordonner le travail des deux départements et autres départements nationaux et provinciaux.

L'ICAP est bien positionnée dans le contexte national. Il y a des raisons hautement plausibles et multiples à cette décision de l'Etat sud-africain de suivre cette voie particulière de développement mettant l'accent sur le caractère central de l'éducation et des compétences post-primaires et du rôle dirigeant de l'Etat. Sans une croissance plus forte, des structures économiques et des infrastructures meilleures, l'Afrique du sud n'atteindra pas les buts fixés en matière de lutte contre la pauvreté et le chômage.

Néanmoins, il ne sera pas facile d'atteindre ces buts ambitieux. En ce qui concerne l'éducation et la formation post-primaire, trois défis spécifiques apparaissent :

1. comment établir des établissements forts (y compris sur le plan des finances et du personnel) qui peuvent fonctionner efficacement dans l'éducation et les compétences, y compris des fournisseurs publics d'enseignement professionnel et des organismes sectoriels ;
2. comment s'assurer que l'enseignement transmis est approprié aux besoins économiques et sociaux et n'est pas seulement le reflet des intérêts institutionnels de certains départements ; et
3. comment bâtir les compétences et la culture du service public rapidement tout en fournissant également des services.

Naturellement, on peut objecter que l'ICAP et l'ICACP sont précisément censés s'attaquer à ce genre de faiblesses. Cependant, il s'agit ici de mettre en lumière les sérieux obstacles qui doivent être surmontés afin que ces stratégies réussissent.

Il n'est pas évident que la concentration de pouvoir en matière de politique de développement dans les mains de la Vice-Présidente soit suffisante pour surmonter de tels obstacles. S'il est vrai, comme elle l'affirme, qu'un échec dans la sphère du développement des ressources humaines et des compétences signifierait l'échec de l'ICAP, alors les perspectives sont loin d'être claires.

Quel que soit le résultat, il y a de fortes raisons pour que d'autres pays africains et d'autres agences de coopération au développement suivent de près l'expérience sud-africaine : celle-ci offre des perspectives nouvelles et valables sur la façon dont il est possible de soutenir le but, admis au plan international, de diviser par deux la pauvreté par le biais d'interventions dans l'éducation et la formation.

[ Ceci est une version abrégée d'un document à paraître dans le *International Journal of Education and Development* en 2007 et déjà accessible en ligne sur le site Web du IJED - <http://www.sciencedirect.com/science/journal/07380593> (à la rubrique « articles en cours d'impression »). ]

## Références

- Mlambo-Ngcuka, P. (2006) Address delivered by the Deputy President, Phumzile Mlambo-Ngcuka, at the launch of the Joint Initiative for Priority Skills Acquisition (JIPSA), Presidential Guest House: Pretoria.
- Republic of South Africa (2006) *The Accelerated and Shared Growth Initiative for South Africa: a Summary*. Government Printer: Pretoria.

0-0-0-0-0

**EXPERIENCES DE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES TECHNIQUES  
DANS LE SECTEUR INFORMEL  
A TRAVERS L'ENTRETIEN DES AUTOMOBILES MODERNES AU NIGERIA**

Ben Ogwo

Département of Vocational Teacher Education, Université du Nigéria, Nsukka

ogwoben2a@yahoo.com

### Mots-clés

Nigéria, secteur informel, apprentissage traditionnel, secteur informel de l'automobile

### Résumé

Cet article examine le développement des compétences dans le secteur informel de l'automobile au Nigéria et décrit les nouveaux défis auxquels doivent faire face ceux qui travaillent dans ce secteur en raison de leur obligation de manipuler des technologies liées à l'automobile plus sophistiquées.

---

Plus les automobiles deviennent sophistiquées en Amérique du nord, en Europe et au Japon, plus il est difficile d'entretenir celles qui sont exportées vers les pays en voie de développement. Ce paradoxe est évident au Nigéria où les effets nuisibles du défunt Programme d'ajustement structurel ont considérablement réduit le nombre d'entreprises du secteur automobile formel, laissant de ce fait au secteur informel la tâche laborieuse de fournir des services liés à la technologie avancée des automobiles modernes. Ces mécaniciens emploient principalement trois manières innovatrices pour entretenir la technologie automobile récente et notamment : reconverter vers des modèles plus anciens, reproduire les pièces détachées usagées et cannibaliser des composants d'un autre modèle récent de la même voiture (Ogwo, 2004). Ces techniques de maintenance donnent une vue d'ensemble sur le labyrinthe du développement des compétences dans l'industrie automobile du secteur informel, qui pourrait être mieux comprise en ayant une vue d'ensemble du personnel et des ressources disponibles dans ce secteur.

L'industrie automobile est une des plus grandes du secteur informel nigérian. Elle inclut toute une gamme des spécialistes : mécaniciens auto, électriciens, carrossiers, marchands de pièces de rechange, spécialistes de la vulcanisation, etc... Beaucoup de ces mécaniciens sont d'anciens travailleurs des entreprises automobiles multinationales. D'autres sortent des programmes de formation par l'apprentissage dans le secteur informel. Les modes primaires d'admission dans ces programmes sont la recommandation des parents ou du tuteur et un entretien oral ; les tarifs pratiqués varient de moins de ₦5000 (\$36) à ₦10000 (\$74) pour une période de formation de 3 à 4 ans (électriciens auto) ou de 5 à 6 ans (mécanicien auto) et il n'y a fondamentalement aucun programme d'études écrit pour former les apprentis : c'est plutôt la nature des problèmes signalés par les clients qui dicte ce qu'un apprenti apprend (Ogwo, 2004).

Les autres problèmes de développement des compétences qui se posent dans le secteur informel de l'automobile incluent : le manque d'équipement de diagnostic et de réparation, l'absence de programme régulier ou répandu de recyclage des personnels (excepté celui organisé par l'Assemblée de Peugeot au Nigéria à Kaduna qui ne vise pas directement le secteur informel) et le fait que rien ne soit prévu pour les sous-secteurs informels dans la politique nationale en matière d'automobile (PNA, 2003). Confronté à ces problèmes, il est évident que le secteur aura de plus en plus de mal à faire face à l'entretien des automobiles modernes. Selon Kim (2000) quand la technologie est ancienne et simple, les entreprises locales du secteur formel peuvent se livrer à une ingénierie réversible des produits étrangers mais au stade initial, ils peuvent établir des avant-postes de R&D dans les pays développés et utiliser des alliances stratégiques pour accéder aux technologies avancées. Malheureusement, les mécaniciens du secteur informel ne peuvent rien en matière de licence étrangère, d'intensification de la R&D interne, ou d'établissement d'avant-postes de R&D dans les pays développés afin de répondre convenablement à l'entretien des véhicules âgés de moins de huit ans. C'est une prétention erronée des politiques que de croire que les innovations technologiques émergeront automatiquement, en temps voulu, grâce à un processus d'apprentissage par l'activité elle-même ; une meilleure approche consisterait à percevoir la formation comme partie intégrante de l'enseignement technologique dans n'importe quel développement de politique.

En effet les politiques innovatrices sont nécessaires pour fournir les stimuli suffisants (Mani, 2001) aux entreprises formelles de l'automobile pour qu'elles investissent dans la formation et redressent la situation en matière de développement des compétences dans l'industrie automobile informelle. Le gouvernement doit mettre au point des politiques qui visent les entreprises de moteurs, les investisseurs étrangers et les ONG ainsi que les agences internationales pour la formation des mécaniciens, la régulation/certification de la formation offerte par les programmes d'apprentissage. C'est bien une preuve d'inconsistance de la part des politiques que d'attendre des citoyens qu'ils achètent des voitures vieilles de huit ans sans prévoir également des solutions pour leur maintenance, d'autant plus que peu de citoyens peuvent se permettre les frais d'entretien des entreprises formelles du secteur automobile. Avec la

mondialisation en toile de fond, les agences internationales et les institutions régionales devraient établir des centres de diagnostic et commissionner le développement de programmes de renforcement des compétences (*capacity building*) ; autrement les mécaniciens compromettront le bien-être des véhicules, de leurs propriétaires, des autres usagers de la route et de l'économie du pays tout entier. L'aide est bel et bien nécessaire maintenant !

## Références

- Kim, L. (2000). The Dynamics of Technological Learning in Industrialization (Discussion paper series). Retrieved October 26, 2003 from [www.intech.unu.edu](http://www.intech.unu.edu)
- Mani, S. (2001). Globalization, Markets for Technology and the Relevance of Innovation Policies in Developing Economies (ATPS Special Paper No. 2). Nairobi: ATPS.
- National Automotive Council (NAC) (1993). National Automotive Policy. Abuja: NAC.
- Ogwo, B. A. (2004). Technological Developments in the Maintenance Operations of Imported Used Automobiles and their Policy Implications for the Automobile Industry in Nigeria. Research Report Funded by African Technology Policy Studies Network (ATPS), Nairobi, Kenya.

0-0-0-0-0

## LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PEUT-IL CASSER LE CYCLE DU DENUEMENT CHEZ LES PAUVRES ? LEÇONS DU GHANA DU NORD

David Korboe, Partenaires pour le changement, Accra  
[korboe@africaonline.com.gh](mailto:korboe@africaonline.com.gh)

### Mots-clés

Développement des compétences, établissements de formation professionnelle, réduction de la pauvreté, Ghana

### Résumé

Cet article présente un résumé des résultats préliminaires d'une première série d'études de terrain portant sur les instituts de formation professionnelle dans le nord du Ghana. La recherche tente de mieux comprendre les parcours menant de la compétence au travail chez les pauvres.

---

En lien avec l'intérêt nouveau pour la compréhension des parcours de la compétence vers le travail parmi les jeunes pauvres, « Partenaires pour le changement » collabore avec un groupe de chercheurs britanniques pour entreprendre une étude de trois ans au Ghana. Cela fait partie de l'étude Recherche sur les résultats de l'enseignement (RECOUP), financée par DFID.<sup>2</sup>

Cet article présente un résumé des résultats préliminaires d'une première série d'études de terrain portant sur les centres de la formation professionnelle (CFP) dans le nord du Ghana.

#### *Qui s'inscrit en développement des compétences ?*

La majorité de ceux qui s'engagent dans une formation en vue d'acquisition de compétences sont des jeunes qui ont échoué dans le passage du début à la fin de l'école secondaire. Tous les ans, un grand nombre d'élèves ne parviennent pas à entrer en fin de secondaire, une situation engendrée par une combinaison de la pauvreté du foyer et de la très mauvaise qualité de l'instruction dans les écoles primaires à travers la savane du nord.

#### *Les coûts de formation handicapent-ils vraiment les pauvres ?*

Tandis que les frais peuvent décourager les personnes pauvres de s'inscrire à une formation, ils ne semblent pas être la barrière primaire à l'acquisition des compétences. La plupart des établissements de

---

<sup>2</sup> L'auteur est seul responsable des opinions exprimées ici.

formation n'empêchent pas les étudiants qui ne sont pas en situation de payer de terminer leur formation. Dans la plupart des cas, les établissements se contentent de retenir les résultats d'examen de ceux qui ont des arriérés. Ainsi, beaucoup de pauvres personnes parviennent à suivre une formation à des coûts très bas.

Nos résultats suggèrent également que le fait d'exiger des étudiants une contribution aux coûts de formation peut réellement aider à les stimuler dans leurs études. Les participants au Programme d'entrepreneuriat et de développement des compétences du gouvernement (*Skills Training and Entrepreneurship Programme - STEP*), pourtant gratuit, ont été unanimement jugés comme étant les moins motivés, avec des taux d'abandon de l'ordre de 60% dans certains établissements.<sup>3</sup> Cependant, les politiques de recouvrement ou de partage des coûts peuvent également exclure les pauvres de la formation si elles sont appliquées de façon mécanique et indifférenciée, sans dispositifs pour évaluer les besoins individuels et soutenir les plus pauvres et pour surmonter les obstacles financiers existants.

#### *Quels sont les facteurs principaux influençant l'abandon?*

Les stagiaires sont plus susceptibles d'abandonner s'ils perçoivent qu'ils ne reçoivent pas une formation qui fait sens (par exemple si les supports d'enseignement ne sont pas disponibles) ou si les coûts d'opportunité sont particulièrement hauts. Les taux de maintien dans le système sont les plus élevés dans les établissements où l'approvisionnement en matériaux de formation est régulier et où la pertinence de la formation est claire et ils sont les plus bas là où le financement des coûts récurrents est un énorme problème. Dans un établissement où les enfants de la rue doivent continuellement faire le choix difficile entre gagner un revenu et acquérir une compétence utilisable, le taux d'abandon est relativement haut, 27%. La qualité des rapports formateur-apprenant et la disponibilité de conseillers réceptifs ont été également reconnues comme ayant un impact sur les chances des apprenants pauvres suivant un programme de formation.

#### *L'environnement post-formation importe-t-il ?*

L'accès insatisfaisant au capital de départ constitue la barrière la plus importante dans la transition de la formation vers le travail (en général création de son propre emploi). Dans un programme d'ONG qui intègre un appui au lancement (sous forme de crédits d'équipement), on trouve le chiffre impressionnant de 88% de diplômés au travail. Le faible pouvoir d'achat, associé à une économie dominée par une agriculture de subsistance, fait peu pour stimuler les affaires. Malgré les contraintes réelles sur l'environnement de l'entreprise au sens large, on constate cependant que parmi ceux qui parviennent par la suite à évoluer vers l'auto-emploi, les perspectives sont meilleures pour ceux qui sont fortement motivés et ceux qui mettent en oeuvre des stratégies bien conçues de promotion de leur activité.

#### *Que pouvons-nous apprendre des ONG ?*

Bien qu'il y ait des exceptions, les programmes des ONG accordent généralement plus d'attention aux processus « *soft* » tels que le suivi des diplômés. Ce type de suivi est crucial pour obtenir et soutenir les résultats positifs du marché du travail pour les pauvres. Les ONG sont également plus susceptibles de s'engager avec les communautés dans des parcours conçus pour améliorer les perspectives de la jeunesse pauvre laissée pour compte. Dans certaines des communautés les plus pauvres, l'animation communautaire de haute qualité a eu comme conséquence le fait que les familles pauvres ont été préparées à partager le coût de la formation des leurs. De façon générale, donc, les programmes des ONG s'avèrent plus réussis en termes de résultats pro-pauvres, malgré le fait que leurs coûts de formation soient parfois comparables à ceux d'autres fournisseurs de formation.

Pour plus d'information voir le site Web de RECOUP :

<http://www.educ.cam.ac.uk/commonwealth/index.html>

0-0-0-0-0

### **ENTHOUSIASME AU SUJET DE LA CROISSANCE, DECEPTION AU SUJET DES COMPETENCES ?**

Robert Palmer, Université d'Edimbourg  
Rob.Palmer@ed.ac.uk

#### **Mots-clés**

---

<sup>3</sup> Le programme STEP n'existe plus à présent.

Ghana, développement des compétences, secteur informel, secteur privé

## Résumé

Cet article examine les développements récents en matière de stratégies de développement des compétences et du secteur privé au Ghana (DSP). Alors que la croissance soutenue semble aller de pair avec une amélioration de l'environnement favorable au DSP formel, cet article défend l'idée selon laquelle il n'en a pas été de même pour le secteur privé informel. Du côté des compétences on doit accorder de l'attention à certaines évolutions; par exemple la proposition de formaliser l'apprentissage traditionnel, la politisation des schémas de formation et le peu d'attention accordé aux ICCES (Integrated Community Centres for Employables Skills), le fournisseur public de formation à bas prix. Néanmoins, l'établissement en juillet 2006 d'un Conseil de l'ETFP pourrait aider à coordonner le système de développement des compétences actuellement éclaté du Ghana, en supposant qu'il ne soit pas affaibli par des querelles interministérielles.

---

Depuis le début des années 80 le Ghana a connu une croissance soutenue du PIB, avec une moyenne de 4,9% par an durant la période 1984-2005. En 2006 le gouvernement du Ghana (GdG) a fait de la croissance une préoccupation beaucoup plus explicite dans sa stratégie de développement : clairement signalé, par exemple, dans le changement de nom de l'acronyme du GPRS de *Stratégie 2003-2005 de réduction de la pauvreté au Ghana* (Ghana Poverty Reduction Strategy, GPRS I), à *Stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté 2006-2009* (Growth and poverty reduction strategy, GPRS II).

A la fois le GPRS I et le GPRS II considèrent le secteur privé, formel et informel, comme le "moteur principal de la croissance" et de la réduction de la pauvreté. Le thème du budget national 2006 - *Investir dans les individus, investir dans les emplois* souligne également la préoccupation du gouvernement à l'égard de l'emploi. *La stratégie de développement du secteur privé 2004-2008 (DSP)* décrit les plans du Ghana pour parvenir à un "un âge d'or des affaires". La stratégie du DSP souligne l'importance de l'investissement dans l'environnement favorable à la croissance du secteur privé et décrit des politiques concernant l'environnement macro-économique, la réforme du secteur financier, le développement des infrastructures, la réforme du secteur public, le respect des contrats et le recouvrement des dettes, le système foncier et les droits de propriété.

En effet, selon les études *Doing Business* de la Banque mondiale, l'environnement d'affaires des entreprises du secteur formel s'améliore au Ghana (bien que le Ghana soit encore dans la moitié inférieure de la liste générale). Cependant, de manière générale, il n'en est pas de même pour les entreprises du secteur informel. Dans la pratique, l'appui à la croissance du secteur privé est largement concentré sur le secteur formel avec des micro-entreprises informelles (MEI) recevant peu d'appui de la part du gouvernement malgré le fait que l'économie informelle abrite environ 90% des emplois au Ghana.

Depuis 2001 il y a eu quelques améliorations générales vers un environnement favorable aux MEI, notamment en infrastructures de transports et de télécommunications mobiles et dans la prorogation de l'assurance nationale de santé et de sécurité sociale au bénéfice des travailleurs du secteur informel (quoique seulement à un nombre limité d'entre eux). Sur le plan politique également il semble y avoir plus de soutien au DSP qu'il n'y en avait à l'époque du Président Rawlings. Cependant, de façon générale, l'environnement des MEI demeure dissuasif. L'impôt sur les revenus et les coûts de production ont augmenté sensiblement et les structures qui fournissaient des services financiers et non financiers en matière de développement des affaires aux MEI ne sont pas parvenues à faire de changements cruciaux dans leurs activités : l'accès aux finances formelles, par exemple, reste hors de portée pour la plupart d'entre elles. Pour les milliers de jeunes recevant un diplôme à l'issue des programmes d'acquisition de compétences, le suivi formel post-formation demeure toujours éclaté et inaccessible. La plupart de ceux qui entrent dans le secteur des MEI continuent donc de s'appuyer sur la famille et sur d'autres réseaux informels pour obtenir du soutien dans le processus de constitution des ressources nécessaires au lancement.

Néanmoins, trois développements en 2005-2006 montrent que le GdG commence à se concentrer davantage sur le secteur privé informel : le discours du Président lors de la session parlementaire en février 2005 a reconnu l'importance critique du secteur informel ; il a été décidé d'établir une unité au ministère du développement du commerce, de l'industrie et du secteur privé (MCISP) ( Ministry of Trade Industry and Private Sector Development, MoTIPP) qui a la responsabilité du secteur informel ; et une enquête dans le secteur informel à l'échelle de tout le pays devait avoir lieu en 2006-2007. Ce dernier développement, cependant, n'a pas progressé (à la date de décembre 2006) en raison du manque de financement de la part du GdG de l'organisme chargé de sa mise en oeuvre (la Fondation de l'entreprise privée à Accra).

2006 a également vu le lancement du Programme national de l'emploi pour les jeunes (PNEJ) (National Youth Employment programme, NYEP), qui a ajouté une troisième dimension à la stratégie de création d'emplois du GdG. Tandis que l'offre de compétences et d'éducation parallèlement au développement d'un environnement favorable au DSP figurent encore parmi les objectifs premiers de la politique, le GdG prévoit également de créer des emplois formels et informels à raison de plus de 150000 l'année prochaine dans le cadre du PNEJ.

Du côté des compétences, depuis 2001 on a noté une attention accrue de la part du gouvernement envers le développement des compétences et son rapport avec la lutte contre le chômage (quelle que soit la signification du terme « chômage » dans le contexte ghanéen). Le GdG soutient toujours l'affirmation selon laquelle ils existe une sorte de lien quasi-automatique entre l'offre de développement des compétences et la réduction du chômage. Ce regain d'attention se reflète tant dans les documents du GPRS I que dans ceux du GPRS II et il a été suscité par une série d'impératifs démocratiques, économiques et en termes de réduction de la pauvreté. L'enseignement technique et la formation professionnelles (ETFP), assurés par les écoles publiques et privées, par les centres de formation professionnelle et par l'apprentissage traditionnel, continuent à être considéré comme un lien important avec le travail. Entre 2003 et 2005 le GdG a financé le développement des compétences de courte durée au moyen du Programme de développement des compétences et du placement en emploi (PDCPE) (Skills Training and Employment Placement Programmes, STEP), une réponse directe à la préoccupation du gouvernement vis-à-vis du chômage (déjà observée vers la fin de 2001 au moment de l'exercice de mesure du taux de « chômage »). STEP était un programme hautement politique et les résultats semblent avoir été en grande partie insatisfaisants : des programmes de compétences étaient assurés selon le mode du haut vers le bas, ce qui a conduit quelques assemblées de district à se plaindre du fait que STEP fournissait des cours "inutiles". Plus inquiétant, la composante microfinance de STEP - une des trois composantes principales originelles du programme - n'a pas été mise en oeuvre pour la plupart des diplômés de STEP. A la date d'octobre 2006, les prêts semblent avoir concerné seulement 10% des apprenants. Bien que le GdG ait exprimé un avis optimiste sur les résultats de STEP et que l'on ait prétendu que des jeunes formés par STEP aient créé leur propre entreprise ou trouvé un emploi stable, il est significatif que STEP ait été renommé (en 2005) Programme de développement des compétences et de l'entrepreneuriat (en 2005) (Skills Training and Entrepreneurship Programme), dans la mesure où il avait échoué à relier à des opportunités d'emploi un très grand nombre de jeunes participants.

Le Livre blanc 2004 sur l'éducation et le Cadre de la politique en matière d'ETFP constituent un ambitieux calendrier de réformes des compétences au Ghana. Entre autres, ce calendrier implique de développer un cadre national des compétences, d'éviter la professionnalisation des écoles du début du secondaire et, au lieu de cela, de diversifier la fin du secondaire et de formaliser l'apprentissage traditionnel. L'intention de formaliser l'apprentissage traditionnel est particulièrement importante, étant donné les problèmes liés aux tentatives semblables dans d'autres pays (par exemple le Schéma d'apprentissage ouvert au Nigéria). Ce qui est particulièrement regrettable dans une perspective de réduction de la pauvreté est que quelques composants du système d'ETFP du Ghana, tels que les Centres communautaires intégrés pour les compétences employables (CCICE) (Integrated Community Centres for Employables Skills - ICCES) - qui semble être le fournisseur public de formation le moins cher pour les jeunes pauvres - aient été négligés par le GdG. Le CCICE avait reçu un coup de pouce en 2002 quand le GdG avait commencé à payer les salaires de la plupart des instructeurs, mais le CCICE reste chroniquement sous-financé et souffre toujours de sérieux problèmes de gestion au niveau de la direction.

En 2006 le développement des compétences a été la priorité des responsables nationaux des politiques. En juillet la loi sur le Conseil pour l'ETFP (COETFP) qui avait été en préparation pendant presque 10 ans a été votée par le Parlement. Sa fonction est de coordonner les dispositions en matière d'ETFP au sein des instances tant formelles qu'informelles et d'harmoniser les stratégies de compétences entre les divers ministères. Le COETFP prétend développer un système global de compétences axé sur la demande pour le Ghana. Cependant, il reste encore quelques sérieux défis au fonctionnement réussi du COETFP ; ceux liés à la coopération interministérielle ne sont pas les moindres.

Là encore on attend beaucoup de l'enseignement et du système de formation en tant que solution au chômage, au sous-emploi et à la réduction de la pauvreté, mais sans la création concomitante et le soutien d'un environnement de travail pro-pauvre, décent et productif, particulièrement pour l'économie informelle, ces espérances sont peu susceptibles d'être réalisées. Tandis que le GdG accorde une attention importante à la croissance économique, ce qui est également essentiel dans le cas où l'enseignement et le

développement des compétences doivent être entièrement utilisées sur le marché du travail, c'est qu'il y ait davantage de possibilités d'emplois et que l'on développe davantage les politiques de soutien aux micro-entreprises et aux petites entreprises. Le PNEJ semble être une étape vers la création d'opportunités d'emploi, mais il reste à voir dans quelle mesure cet arrangement sera couronné de succès, ce par quoi il sera suivi (c'est-à-dire une stratégie en matière d'emploi durable à long terme) et où la majeure partie des 150000 emplois sera effectivement créée: il se pourrait que la plupart des « emplois » créés à travers le PNEJ soient en fait des emplois dans le secteur informel, qui nous conduit tout droit au besoin de politiques et de programmes meilleurs pour le secteur des MEI.

La fin du premier mandat du Nouveau parti patriotique (NPP) (2001-2004) n'a pas provoqué le type de « changement positif visible » qu'une grande partie de la population attendait. Maintenant, à mi-chemin de son second mandat, le NPP fait face à une pression significative notamment en ce qui concerne l'amélioration des conditions de vie et le respect de son engagement à créer des emplois faute de quoi il risque de perdre les élections de 2008. L'effet qu'une telle pression politique aura sur la mise au point d'une politique et sur sa mise en oeuvre est peut-être déjà visible dans STEP ; et le lancement de la PNEJ peut être une autre manifestation de l'émergence des politiques populistes.

Pour une plus longue discussion sur ces questions voir: Palmer (2007) *Skills Development, the Enabling Environment and Informal Micro-Enterprise in Ghana*, thèse de doctorat non publiée, université d'Edimbourg. Pour plus d'information ou pour recevoir un exemplaire, envoyer un courriel à [Rob.Palmer@ed.ac.uk](mailto:Rob.Palmer@ed.ac.uk).

0-0-0-0-0

## **REPENSER LES COMPETENCES EN ASIE CENTRALE ET DU SUD : GROS-PLAN SUR L'INDE**

### **COMPETENCES ET ECONOMIE DU SAVOIR A TRAVERS L'ASIE DU SUD**

Hong Tan, Banque mondiale, Washington  
Htan@worldbank.org

#### **Mots-clés**

Enseignement, formation, économie du savoir, Asie du sud

#### **Résumé**

La mondialisation et l'économie de la connaissance posent de nombreux défis de même qu'elles offrent des opportunités aux pays en voie de développement, y compris ceux de la Région d'Asie du sud (RAS). Cet article défend l'idée selon laquelle la formation tout au long de la vie est essentielle dans la mesure où des compétences nouvelles et plus complexes deviennent nécessaires pour répondre à l'accélération du changement technologique et aux flux globaux de marchandises, de services et de savoir-faire. Il se réfère à une récente conférence régionale sur l'enseignement, la formation et l'économie de la connaissance en Asie du sud (New Delhi, septembre 2006) organisée par la Banque mondiale pour aider les gouvernements de la RAS à faire face à ces défis.

---

La mondialisation et l'économie de la connaissance posent de nombreux défis de même qu'elles offrent des opportunités aux pays en voie de développement, y compris ceux de la Région d'Asie du sud (RAS). Le développement du commerce, la mondialisation de la production et du capital étranger font de la formation tout au long de la vie de travail un impératif dans la mesure où les compétences acquises dans les écoles et sur le lieu de travail deviennent obsolètes plus rapidement et que des compétences nouvelles et plus complexes sont nécessaires pour répondre à l'accélération du changement technologique. Les flux globaux de marchandises, de services et de savoir-faire créent également des pressions pour que les économies se restructurent, dans la mesure où certaines industries déclinent alors que de nouvelles opportunités se présentent dans d'autres ; ces forces, à leur tour, créent une demande de re-qualification de ceux qui deviennent superflus, de modernisation des compétences et de formation à de nouvelles compétences pour les employés des nouvelles industries.

La façon dont les systèmes d'enseignement et de formation relèvent ces défis aura des implications de

grande envergure pour la croissance économique et la compétitivité des pays de la RAS, de même que pour la croissance des revenus, l'emploi, les créations d'emplois, et la réduction de la pauvreté. Les décideurs de beaucoup de pays de la RAS s'attaquent actuellement aux défis de la réforme de leur système d'éducation et de formation. Actuellement un débat plus large a lieu quant à savoir s'il convient de professionnaliser l'enseignement secondaire afin de mieux préparer les diplômés de l'école aux nouveaux défis des compétences liées à l'emploi et à ce que devrait être le rôle du secteur privé dans l'offre d'enseignement et de formation, étant donné les pressions sur les systèmes d'enseignement publique et de formation.

Pour aider des gouvernements de la RAS à faire face à ces défis, la Banque mondiale a organisé une conférence régionale sur l'enseignement, la formation et l'économie de la connaissance en Asie du sud à New Delhi en Inde du 14 au 15 septembre 2006. Financée en partie par une aide de DFID à la diffusion des connaissances, la conférence a cherché à (a) mieux comprendre les implications de la mondialisation en termes de compétences et d'économie de la connaissance ; (b) partager les résultats du travail de la Banque mondiale dans le secteur économique dans la région ainsi que les expériences internationales en matières de bonnes pratiques ; (c) participer au débat portant sur comment réformer au mieux les systèmes d'enseignement et de formation ; et (d) inciter les pays de la RAS à proposer des stratégies intersectorielles intégrées pour faire face aux défis de l'économie de la connaissance.

Cette conférence de deux jours a rassemblé environ 100 décideurs et parties prenantes de cinq pays de la RAS et de la Banque mondiale ainsi que des experts internationaux. Les participants ont partagé leurs expériences nationales en matière de réforme de l'enseignement secondaire, d'amélioration des liens entre éducation et formation, sur la façon de rendre l'enseignement technique post-scolaire et la formation professionnelle plus axés sur la demande, et sur l'introduction d'interventions de politiques innovatrices pour faire face à ces insuffisances dans ces secteurs. Quelques moments importants:

- Dans une cassette vidéo, Dr. Sam Pitroda de la Commission de la connaissance (India Knowledge Commission) de l'Inde a donné le ton de la conférence en parlant de l'importance de la formation professionnelle et de l'utilisation de la technologie pour en munir la main-d'oeuvre dans l'économie de la connaissance.
- Michelle Riboud a présenté les résultats principaux d'un document de travail de la Banque mondiale sur les implications de la mondialisation dans la RAS, y compris des preuves de retours sur investissements croissants de l'éducation et sur les bas niveaux de formations post-scolaires dans tous les pays de RAS par rapport à d'autres régions.
- La Banque mondiale et les participants de la RAS ont présenté et ont débattu des défis principaux et des futures directions des réformes des systèmes d'éducation et de formation en Afghanistan, au Bangladesh, en Inde, au Pakistan et au Sri Lanka, ainsi que des enseignements tirés des efforts continus de réforme.
- Les experts du Mexique et de Malaisie ont fourni des aperçus de la façon dont leurs gouvernements ont conçu et mis en oeuvre des programmes de formation pour petites et moyennes entreprises ainsi que des systèmes de taxe d'apprentissage pour promouvoir la formation parmi les entreprises.

D'autres détails, documents et présentations de la conférence sont disponibles sur :

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/ICLP/0,,contentMDK:21045341~pagePK:64156158~piPK:64152884~theSitePK:461150,00.html>

0-0-0-0-0

## **LES COMPETENCES COMME SECURITE DANS LE SECTEUR INFORMEL**

Jeemol Unni,

Commission nationale pour les entreprises du secteur informel New Delhi  
jeemolunni@yahoo.co.in

### **Mots-clés**

Les compétences comme sécurité, secteur informel, Inde

## Résumé

La mondialisation et la libéralisation du commerce en Inde ont mené à une série de changements sur le marché du travail indien. Les compétences deviennent une nécessité et une forme de sécurité pour améliorer l'employabilité des travailleurs. Cet article examine les "compétences comme sécurité" dans le contexte du secteur informel en Inde.

---

**Les compétences comme sécurité :** La mondialisation et la libéralisation du commerce en Inde ont mené à une série de changements sur le marché du travail indien. Les conséquences directes sont l'arrivée de la technologie, encouragée par les réformes économiques, et son impact sur l'augmentation d'une main-d'oeuvre basée sur les compétences. Le changement technique dans l'industrie induit une demande en compétences et entraîne donc une prime de salaire pour les travailleurs qualifiés. L'impact du changement technologique induisant une demande en compétences peut être vu de deux manières. On peut considérer qu'il a conduit à l'exclusion de certains segments de main-d'oeuvre tels que les femmes, les travailleurs non qualifiés, les travailleurs occasionnels et les travailleurs ruraux. Dans ces cas précisément, cela est principalement dû à de bas niveaux d'éducation et de compétence parmi ces segments de la main-d'oeuvre. On peut également considérer que la mondialisation et l'ouverture de l'économie constituent une opportunité, même pour les petites entreprises du secteur informel. Nous avons observé dans une micro étude du secteur des pièces détachées pour les automobiles que les petites entreprises font des efforts pour tirer profit de l'opportunité qu'elles voient sur les marchés en expansion des véhicules à moteur (Unni et Rani, 2005).

On note dans ces deux visions la question de la sécurité, tant des travailleurs informels que des petites entreprises. L'accent mis sur les compétences au sein du marché du travail a mené à des inégalités dues aux primes de salaire dont bénéficient les travailleurs qualifiés. Le fait de se trouver dans le secteur informel mène également à l'insécurité du travail. Pour les petites entreprises la question de la sécurité se pose sous la forme de marchés en expansion mais fluctuants. Bien qu'il s'agisse d'une opportunité et que beaucoup d'entrepreneurs aient noté qu'ils doivent tirer le meilleur parti des marchés quand ils se développent, ils sont aussi conscients de la possibilité d'effondrement. L'esprit des petites entreprises a consisté à saisir l'occasion quand les marchés se développaient, surmontant tous les obstacles sur leur chemin.

Ces deux questions de sécurité, celle du travail et celle des marchés, nous mènent à considérer « les compétences comme sécurité » pour les travailleurs du secteur informel. Pour les petits entrepreneurs il s'agit à la fois « des compétences et de la technologie comme sécurité. » Ceci souligne le besoin d'une politique claire en matière de compétences et de technologie, à destination des travailleurs et des petites entreprises. Les compétences deviennent une nécessité et une forme de sécurité pour améliorer l'employabilité des travailleurs. Les compétences sont une méthode pour améliorer le capital humain, ce qui assure une sécurité de revenu aux travailleurs, en particulier aux travailleurs peu instruits des pays en voie de développement comme l'Inde.

**Développement des compétences dans les IFI :** En Inde, le système de l'institut de formation industrielle (IFI) (Industrial Training Institute, ITI) dirigé par le gouvernement a joué un rôle crucial en fournissant des travailleurs qualifiés au secteur formel pendant de longues années. On a constaté que de façon générale de 3 à 30% environ des travailleurs et de 10 à 20% des travailleurs qualifiés formés dans les IFI ont trouvé un travail dans les grandes entreprises du secteur formel (BIT, 2003). Cependant, avec les réformes économiques les entreprises publiques ont soit fermé, soit cessé de recruter et les entreprises privées emploient d'autres méthodes telles que l'utilisation de la main-d'oeuvre contractuelle ou encore l'externalisation pour gérer leurs affaires. L'emploi des diplômés des IFI a donc diminué.

**La formation par l'apprentissage traditionnel:** une des sources principales de développement des compétences pour la masse de la main-d'oeuvre en Inde est l'apprentissage informel en entreprise informelle. Dans beaucoup de secteurs de l'industrie manufacturière, la méthode de recrutement des travailleurs consiste à engager des parents ou d'autres personnes connues comme aides sous l'autorité d'un ouvrier principal ou d'un maître artisan. Dans un premier temps le « stagiaire » aide le maître en effectuant seulement de petites courses, puis il commence lentement à aider le maître à faire fonctionner la machine. Dans une étude consacrée aux pièces détachées d'automobiles nous avons constaté que les travailleurs mettent de deux à dix ans pour devenir des travailleurs semi-qualifiés puis plus tard des travailleurs qualifiés dans l'entreprise.

Il y a divers avantages à ce processus informel de formation. Les avantages sont que la formation est flexible et porte sur des compétences dynamiques qui sont réellement demandées. Ce processus s'auto-

régule et les coûts sont assumés en partie par l'entreprise et principalement par le travailleur. Il n'y a aucun obstacle à l'entrée dans cette formation en termes d'exigences de niveau initial comme dans le cas du système public. Seul l'accord du maître, qui est généralement un parent, est nécessaire.

Évidemment il y a beaucoup d'inconvénients à un système si informel. La formation est souvent basée sur la technologie traditionnelle. L'enseignement théorique est faible et la formation est limitée à des produits spécifiques ou aux phases de production de l'entreprise. Par conséquent, les stagiaires ne peuvent pas appliquer leurs compétences à d'autres activités, ce qui réduit leur employabilité dans n'importe quelle autre industrie ou pour faire fonctionner n'importe quel autre type de machine.

**Modèles de développement des compétences :** entre ces deux formes très différentes de formation nous suggérons deux modèles de formation supposant un partenariat privé-public qui remédierait aux insuffisances tant de l'offre que de la demande des modèles courants.

**Modèle 1 - partenariat privé-public dans un modèle sur le tas :** Comme nous l'avons vu dans notre micro-étude, la forme principale d'acquisition des compétences professionnelles dans les petites entreprises et dans les entreprises informelles est le modèle d'apprentissage « *ustad shagird* » [ étudiant-maître ]. Comment le gouvernement et le secteur privé peuvent-ils mieux coopérer et contribuer à améliorer les initiatives existantes de ce modèle ? Un système dans lequel un tel modèle peut être rendu en partie formel et dont le coût peut être à la charge du travailleur et de l'entreprise pourrait être financé par une agence externe, par exemple sous forme de prêt à remboursable.

**Modèle 2 - partenariat privé-public dans "des centres de développement des compétences" :** Les fournisseurs de services en charge de la formation concevront les programmes scolaires correspondant aux besoins qui ont été établis par des études de marché et/ou qui peuvent être justifiés en se basant sur les lacunes des compétences des stagiaires potentiels. L'objectif du programme d'études devrait être d'augmenter l'employabilité des stagiaires dans le contexte local ou régional et/ou de renforcer la capacité du stagiaire à assimiler des niveaux plus élevés de développement des compétences disponibles localement ou ailleurs. Ce ne seront pas des cours « gratuits. » Un coût basé sur la dépense globale (dépenses en capital amorties comme il convient) devrait être fixé pour chaque cours. Chaque stagiaire se verrait offrir un « prêt de formation » (sans garantie) de la part d'une banque, qui serait remboursé par petits versements après que le stagiaire se serait garanti un emploi. Le « prêt de formation » devrait inclure le coût du cours plus le coût de transport jusqu'au centre si le transport est long.

Deux modèles de développement des compétences sont ainsi possibles et qui tiennent compte des besoins en développement de l'économie locale et des stagiaires. Un tel programme de formation offrant la « sécurité des compétences » est plus susceptible de générer un taux d'entrée plus rapide des stagiaires dans la main-d'oeuvre ainsi que la croissance de l'emploi dans l'économie locale.

#### **Références :**

ILO (2003) *Industrial Training Institutes of India: the Efficiency Study Report*, Subregional Office for South Asia, ILO, New Delhi, InFocus Programmes on Skills, Knowledge and Employability, ILO: Geneva.

*Unni, Jeemol and Uma Rani (2005) Globalisation and Informalisation: Consequences for Skill Formation, Security and Gender, Project submitted to the Indo-Dutch Programme on Alternative Development and Indian Council of Social Science Research, New Delhi by Gujarat Institute of Development Research: Ahmedabad.*

0-0-0-0-0

**FORMER POUR L'ECONOMIE INFORMELLE**

**Ashoka Chandra et M. K. Khanijo, New Delhi**

[khanijo@imi.edukhanijo@imi.edu](mailto:khanijo@imi.edukhanijo@imi.edu); [ashokachandra@imi.edu](mailto:ashokachandra@imi.edu)

## Mots-clés

formation, économie informelle, Inde

## Résumé

Cet article explique le sujet d'un nouveau livre sur *Former pour l'économie informelle* en Inde. Le but de ce livre est de rassembler, de comprendre et de cristalliser les expériences et les dispositifs essentiels du développement des compétences dans l'économie informelle.

---

Ashoka Chandra et M. K. Khanijo ont juste achevé (2007) un ouvrage sur *Former pour l'économie informelle*, publié par Excel books, New Delhi.

Une grande partie de la recherche dans l'économie informelle en Inde s'est concentrée sur des questions conceptuelles, des systèmes de données, des gammes et des types d'activités. Le développement des compétences, en revanche, n'a pas suscité l'attention qu'il mérite. Le but de ce livre basé sur des documents préparés pour un séminaire, n'est pas de discuter du cadre théorique de la formation, pas plus que de se livrer à une analyse comparative des diverses options mais de rassembler, comprendre et cristalliser les expériences et leurs dispositifs critiques, de façon à pouvoir développer une gamme de stratégies

Ce livre insiste sur la formation en tant que stratégie pour le développement, au vu du fait qu'elle améliore les compétences, la productivité et les revenus des travailleurs du secteur informel. À cet effet, le livre souligne l'importance d'étudier les métiers, de mener une analyse des besoins en formation et d'offrir une formation basée sur les compétences. Des sujets tels que la formation des formateurs, la pédagogie de la formation et la certification des compétences, ont été traités.

Il est maintenant généralement admis que la formation pour l'économie informelle ne peut pas être modelée d'après les approches de la formation destinée à l'économie formelle pour un certain nombre de raisons. Notamment, la formation pour l'économie informelle doit être relativement plus spécifique au produit et au processus ; elle doit être offerte en grande partie sur le lieu de travail ; les techniques pédagogiques doivent convenir aux stagiaires qui sont généralement illettrés voire même analphabètes; et les avantages de la formation doivent être immédiats. La formation doit également être beaucoup plus flexible pour convenir aux circonstances économiques et sociales spécifiques de différents groupes de stagiaires du secteur informel.

Avec ces considérations à l'esprit, on a estimé que retracer toutes les expériences spécifiques en matière de formation et de construction de compétences dans l'économie informelle pourrait fournir des indicateurs utiles au développement des stratégies opérationnelles de formation. En conséquence, un certain nombre d'expériences de terrain ont été décrites dans ce livre afin de déterminer et de discuter de ce qui fonctionnera ou ne fonctionnera pas, en expliquant les raisons. Quelques études de cas mettent en lumière la participation des individus, à travers des ONG, dans le choix et dans l'offre de formation. Une approche particulièrement intéressante décrite dans le livre est l'utilisation des établissements du secteur formel - les *Community Polytechnics* - dans l'offre de formation pour le secteur informel. Indépendamment du fait qu'ils offrent des cours de formation habituels pour le secteur industriel formel, ces établissements offrent une formation axée sur la compétence aux personnes de l'économie informelle, qui est entièrement axée sur le besoin et la demande, sans aucune restriction d'âge, de niveau d'instruction antérieur, de statut au regard de l'emploi du prétendant à la formation. Généralement une *community polytechnics* établit les besoins de formation de la communauté au moyen d'une étude techno-économique et sociale du secteur, aussi bien que du potentiel d'emploi des activités économiques viables du secteur. Une *community polytechnics* agit à travers un centre principal dans l'établissement proprement dit, un autre centre dans les quartiers pauvres voisins et 4 à 6 centres annexes dans des ensembles de village, chaque centre couvrant de 10 à 12 villages. Chaque centre annexe possède un petit atelier et un abri de travail construit sur un terrain fourni par le *panchayat* (conseil) du village. Cela fonctionne comme une formation avec un centre de production offrant également des services de support technique ou autres à la communauté locale. Débutant par une expérience limitée à 36 *community polytechnics* il y a environ trois décennies, le schéma des *community polytechnics* est passé à 675 et est prévu pour couvrir toutes les écoles d'enseignement technique existantes au cours du prochain plan quinquennal. Ce dispositif a été évalué deux fois par des agences externes, qui ont expliqué le succès particulier des *community polytechnics* par l'élaboration de liens efficaces avec la communauté locale et par la transmission de compétences.

Poursuivant sur cette expérience réussie qui consiste à employer des établissements du secteur formel pour offrir une formation dans le secteur informel, le livre recommande de transformer les plus de 5000 instituts

ou centre de formation industrielle existants en instituts/centres de formation industrielle communautaires sur le modèle des *community polytechnics*. Il suggère également que les établissements formels de formation pourraient être impliqués dans une variété de fonctions systémiques à l'appui de la formation dans le secteur informel comme : planification, recherche, développement d'une pédagogie appropriée, élaboration de standards de compétence, évaluation des compétences et certification, agence de soutien, agences de formation, interface avec les ONG concernées, suivi et évaluation, élaboration de politiques, analyse des marchés du travail, élaboration et gestion de systèmes d'information sur le marché du travail, au niveau du district, de l'état et au niveau national.

Le livre met en lumière le fait qu'actuellement l'investissement public dans l'enseignement et la formation est largement orienté vers les établissements formels de formation qui approvisionnent la plupart du temps l'économie formelle et défend l'idée selon laquelle une promotion efficace est nécessaire pour s'assurer que l'investissement adéquat est fait dans la formation au bénéfice de l'économie informelle.

Le livre pourrait s'avérer bien utile à tous ceux intéressés par la formation dans le secteur informel, en particulier les décideurs, les responsables de la mise en oeuvre des politiques, les formateurs et les chercheurs.

0-0-0-0-0

## LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN INDE

Amit Dar, Banque mondiale, Washington  
adar@worldbank.org

### Mots-clés

Formation professionnelle, Inde

### Résumé

Cet article décrit la formation professionnelle en Inde telle qu'elle se déroule dans le secteur public ainsi que dans le secteur privé informel. Il souligne les options de réforme de ces deux modes de formation.

Essentiellement en raison de la croissance de la productivité des facteurs, l'économie de l'Inde a connu une croissance rapide tout au long de la dernière décennie. Poursuivre l'augmentation de la productivité du travail tout en créant assez d'emplois pour une main-d'oeuvre en expansion constitue un énorme défi. Cette question a fait l'objet d'une attention soutenue au cours de la dernière décennie, quand la croissance économique s'est accélérée alors que la croissance de l'emploi est tombée à moins de la moitié de ce qu'elle était dans les années 80, suscitant la peur que l'Inde ne connaisse une croissance sans emploi.

L'éducation et l'acquisition de compétences sont des déterminants importants de la productivité des entreprises. On constate une demande en travailleurs du niveau du secondaire mais on ne peut pas en dire de même des travailleurs possédant des compétences techniques ou professionnelles. Depuis le début des années 80, les salaires relatifs des travailleurs du niveau du secondaire ont augmenté bien que ces travailleurs soient devenus relativement plus nombreux. Cependant l'afflux relatif de travailleurs ayant des compétences techniques /professionnelles a décliné tout au long de cette période alors que leurs salaires relatifs ont également diminué depuis le début des années 90. Cela peut être plus dû au fait que les travailleurs ayant des compétences techniques/professionnelles ne possèdent pas les compétences appropriées au marché du travail (souvent en raison de la faible qualité de la formation offerte) qu'au fait qu'il y a une faible demande en travailleurs qualifiés.

Bien que la productivité ait augmenté, de même que les niveaux d'éducation, l'Inde a encore besoin d'améliorer la qualité de son enseignement et de sa formation. Tandis que des améliorations significatives devront être apportées aux indicateurs quantitatifs, on connaît mal les indicateurs qualitatifs : comme l'Inde ne participe pas aux examens internationaux standardisés, il n'y a aucune bonne mesure comparative de la qualité. Offrir plus d'enseignement et de compétences ne peut en soi être suffisant – la qualité et la pertinence au regard du marché du travail sont cruciales. L'enseignement et les compétences fournies doivent être appropriés au marché du travail. L'acquisition des compétences est essentielle, pourvu que ces compétences soient d'actualité et correspondent aux demandes de l'industrie.

### **La formation professionnelle dans le secteur public**

*La formation à des techniques du niveau du certificat offre une formation à environ 700 000 étudiants. Elle est ouverte à environ 5 millions d'étudiants chaque année qui quittent l'école après avoir terminé le niveau 10. Environ 80% des étudiants sont admis à des cours d'ingénieurs et le reste à des cours de nature non-technologique. En outre, il y a environ 150 000 apprentis dans diverses industries.*

Les résultats de ce système de formation sur le marché du travail sont assez faibles. Même trois ans après, plus de 60 pour cent de tous les diplômés demeureraient sans emploi. Bien qu'une proportion significative d'apprentis trouvent un emploi, près de deux-tiers ne sont pas employés dans l'activité pour laquelle ils ont été formés - un tiers de ces derniers ayant été formé à des activités obsolètes. Il semble y avoir trois raisons à cela: (a) croissance et demande de main-d'oeuvre limitées dans le secteur de la production, (b) manque de correspondance entre les compétences acquises et celles réellement demandées, et (c) même disparité entre les techniques enseignées et les propres objectifs des diplômés sur le marché du travail.

Les employeurs ont continué à faire face à des difficultés pour trouver des employés possédant les compétences nécessaires. Dans la plupart des cas, on a noté ces déficits dans des activités dont la main-d'oeuvre était assurée par les instituts de formation industrielle (IFI) – signifiant que leurs diplômés ne convenaient pas aux besoins des employeurs. La plupart des employeurs ont estimé que les diplômés des IFI ne s'acquittaient pas d'une façon assez satisfaisante de l'utilisation des ordinateurs, de l'utilisation pratique des machines, ainsi que des pratiques de communication et du travail d'équipe. Les employeurs ont également estimé que les diplômés manquaient de connaissance pratique et avaient besoin d'une formation sur le tas significative pour élever leur niveau de compétence jusqu'à celui des besoins de l'industrie.

Ces faibles résultats apparaissent dus au fait que le système public de formation fait face à un grand nombre de contraintes. Celles-ci comprennent :

- *un système de management fragmentaire.* La gestion du système est partagée entre les autorités centrales et les autorités d'état - les autorités nationales et d'état pour la formation professionnelle (National and State Authority for Vocational Training, NCVT & SCVT). Tandis que les différentes autorités ont des fonctions clairement définies sur le papier, il y a peu de coordination entre elles, ce qui mène à des perceptions diverses de la redevabilité (*accountability*). Il y a souvent une duplication des efforts avec différentes agences exécutant souvent les mêmes fonctions. De plus, la préoccupation autour du fait d'offrir et de financer la formation a induit le fait que le gouvernement a négligé un rôle essentiel - fournir des informations au sujet de la disponibilité et de l'efficacité des programmes de formation.
- *les institutions ne sont pas incitées à améliorer leurs performances.* Les directeurs d'établissement ont peu de liberté pour remplir les classes selon leur capacité, pour remplacer des cours de formation par de nouveaux cours et pour s'assurer que les étudiants reçoivent une formation de qualité.
- *Une implication de l'industrie dans le système de formation professionnelle balbutiante.* Jusqu'à récemment il y avait une participation limitée des employeurs dans la définition des politiques de formation et dans l'élaboration des cours. Ceci est en train de changer et les associations industrielles comme les différents employeurs font preuve d'un intérêt considérable en s'impliquant dans le développement et la gestion des IFI.

Les options pour réformer l'élaboration de la politique et les niveaux institutionnels incluent ce qui suit:

La NCVT et la SCVT devraient jouer un rôle principal dans l'offre de l'information et faciliter l'évaluation de la formation offerte dans les établissements. Une des fonctions principales de la NCVT et de la SCVT est de fournir des informations sur la nature et la qualité de la formation disponible et de faciliter les évaluations régulières et indépendantes sur les impacts des programmes de formation – renforcer ce rôle peut être une des manières les plus efficaces pour les gouvernements de stimuler le développement d'un système approprié et rentable d'EEP.

Au niveau institutionnel, impliquer le secteur privé dans la gestion risque de devenir difficile si les institutions sont censées répondre aux besoins du marché. La formation croissante des Comités de management d'établissements, chapeautés par le secteur privé et comprenant des employeurs, constitue une évolution très positive. Cependant, jusqu'ici, ces institutions agissent seulement avec des pouvoirs de décision limités et concernent seulement quelques programmes de formation. À moins qu'on ne leur donne un plus grand contrôle sur la prise de décision au niveau de l'établissement, leur efficacité sera limitée.

Faire participer des employeurs à la gestion donnera des résultats positifs seulement si les gouvernements des états sont disposés à fournir aux établissements une plus grande autonomie et à les rendre plus redevables des résultats. Ceci implique de laisser les établissements s'administrer et conserver les fonds qu'ils reçoivent au moyen des frais de formation et de la production. Les éléments d'autonomie qui devraient être introduits incluent – laisser les IFI, en consultation avec des employeurs, décider de leurs propres programmes de formation ; donner aux directeurs d'établissement la liberté d'engager et de licencier des professeurs, y compris le personnel des professeurs sous contrat et le personnel non-enseignant ; permettre aux IFI de générer des revenus en vendant des marchandises et des services ; et permettre aux IFI de prélever des frais de formation plus réalistes (tandis que le gouvernement assurera toujours une part significative du financement). Cependant, l'autonomie n'est pas une panacée. Elle doit être accompagnée d'un nouveau cadre de redevabilité pour les IFI. Des indicateurs de l'efficacité interne et externe devraient être employés pour mesurer les performances des établissements et pour ajuster les performances au financement.

### **La formation dans le secteur informel**

Plus de 90% des emplois en Inde se trouvent dans le secteur « informel », avec des employés occupant des emplois à la productivité relativement faible. Une offre de compétences appropriées peut être ainsi une intervention importante pour augmenter la productivité de cette main-d'oeuvre. Cependant, aussi bien les contraintes de la demande que celles de l'offre ont inhibé le développement des compétences. Du côté de la demande, peu d'employés du secteur informel voient l'importance du développement des compétences. Beaucoup voient le manque d'accès au capital, les goulots d'étranglement de la bureaucratie pléthorique et le manque d'accès à un équipement de qualité comme leurs principaux défis.

Du côté de la demande il y a eu un certain nombre de tentatives pour apporter de l'aide au secteur informel par le biais de la formation. Les plus importants sont probablement les *Community Polytechnics* (environ 450 000 personnes par an au sein des communautés), Jan Shikshan Sansthan (offrant 255 types de formations professionnelles à presque 1,5 million de personnes, la plupart du temps des femmes) et l'Institut national de scolarisation ouverte (INSO) (National Institute of Open Schooling, NIOS) (offrant 85 formations à travers plus de 700 fournisseurs reconnus par l'INSO). Aucun de ces programmes n'a été évalué rigoureusement.

Les établissements publics de formation jouent un rôle limité dans la production de compétences au bénéfice du secteur informel. Tandis qu'un des mandats des IFI est de former les travailleurs du secteur informel, la pratique montre que c'est rarement le cas. La part des diplômés des IFI qui sont passés par la création de leur propre emploi ou sont devenus employeurs n'a guère dépassé les 10%. La raison principale est le fait que diriger une petite entreprise exige de posséder beaucoup plus que de simples compétences dans une certaine activité. Cela nécessite une capacité à diriger un petit business, qui exige d'être polyvalent. Cette sorte de formation n'est pas offerte à l'IFI.

Les divers besoins de formation des opérateurs du secteur informel ne peuvent pas être satisfaits simplement en réorientant les établissements publics de formation. Il serait difficile aux établissements publics de faire ces changements et de servir à la fois le secteur informel et le secteur formel au moyen des mêmes compétences et de la même expérience. Cela exigerait un investissement important pour améliorer les infrastructures et l'équipement pour attirer, développer, et conserver du personnel nouveau et développer de nouveaux programmes scolaires et des matériaux afin de pouvoir fournir l'ensemble de compétences dont a besoin le secteur informel. Les fournisseurs de formation locaux non gouvernementaux - souvent des ONG – pourraient être plus efficaces en fournissant des services qui répondent aux besoins de l'économie informelle.

Les gouvernements peuvent jouer un rôle favorable dans la formation au bénéfice du secteur informel. Au lieu d'assurer eux-mêmes la formation, les gouvernements pourraient se concentrer sur la création d'un environnement favorable aux fournisseurs non publics en : (i) en élaborant un cadre de politique (réglementaire et incitatif) ; (ii) en accordant un soutien au développement des programmes, à la formation de formateurs et à l'évaluation des qualifications axées sur les compétences ; (iii) en stimulant les investissements au travers d'incitations fiscales ou par le biais un soutien financier de façon à augmenter la capacité et la qualité de la formation ; et (iv) en mettant à jour des règles d'apprentissage dépassées et qui contiennent des règlements qui entravent la formation en entreprise.

## LES TRADITIONS DANS LA COMPETENCE ET LES MICRO-ENTREPRISES

Harmeet Sarin, OIT, New Delhi  
[harmeet@ilodel.org.in](mailto:harmeet@ilodel.org.in)

### Mots-clés

Développement des compétences, micro-entreprise, Inde

### Résumé

La tradition de transmettre des compétences à travers les micro-entreprises a une longue histoire en Inde. Cet article décrit comment la féminisation de beaucoup de commerces traditionnels dominés par les hommes devient inexorablement la norme. Tandis que les compétences traditionnelles doivent être mises à jour pour atteindre une productivité et une compétitivité plus élevées, les systèmes de valeurs traditionnelles doivent être maintenus vivants dans la transmission des compétences.

---

L'Inde a été à le berceau d'un ensemble diversifié et complexe de métiers et de compétences qui se sont développés au cours des siècles pour atteindre la forme qu'ils ont aujourd'hui. Les métiers et les activités se sont épanouis tandis que les artisans eux-mêmes sont devenus fiers de leurs produits et la participation de la génération suivante assurait la continuité.

Traditionnellement, les « compétences » se transmettaient d'une génération à l'autre par la formation à domicile assurée par un parent/enseignant (ou « gourou ») à un fils, une fille, un élève (ou « shishya ») – l'initiation graduelle au métier commence tôt dans la vie au début simplement par l'observation, puis à travers d'autres étapes du maniement des outils en tant que formation sur le tas et (si possible) par la suite à travers la gestion de l'entreprise familiale ou de la micro-entreprise. Parfois, naturellement, les élèves du voisinage se joignent également au processus pour apprendre un aspect particulier du métier (tel que la gravure ou la peinture d'objets manufacturés). Comme on l'a vu dans l'industrie de la chaudronnerie à Moradabad dans l'état de l'Uttar Pradesh en Inde, dès l'âge de cinq ans les enfants sont initiés au métier simplement en étant assis à côté des parents et en faisant tourner comme un jeu la roue pour allumer le four tout près ou simplement en martelant des plaques de cuivre. On a pensé et on pense encore que l'intérêt de la jeune génération envers le métier croît par une implication quotidienne - en d'autres termes « en les attrapant jeunes » pour perpétuer les compétences ou l'entreprise.

Le développement des compétences, comme c'est le cas dans les activités les plus traditionnelles, semblait être un bastion masculin où l'adolescente ou la femme étaient relégués à des tâches secondaires. Par exemple, dans la chaudronnerie où les femmes étaient confinées aux nettoyage des objets manufacturés en cuivre, à l'organisation ou au nettoyage du lieu de travail, elles commencent graduellement à apprendre des tâches spécialisées comme la gravure à l'eau-forte, la peinture et également à mouler le métal dans le four. Cet aspect ressort également dans les traditions du tissage comme on le voit dans le tissage de la fabrique de Kota Doria au Rajasthan où les femmes prennent graduellement le dessus comme cela est également le cas par exemple pour le travail de type « chikan » (couture fine habituellement faite avec du fil blanc sur de la mousseline blanche) de Lucknow, Uttar Pradesh où les femmes ont déjà tout pris en main dans un grand nombre de cas. La féminisation de beaucoup de métiers traditionnels devient inexorablement la norme alors que les compétences traditionnelles, conservant cependant leur essence, doivent être mise à jour à divers niveaux pour qu'elles soient profitables dans le monde concurrentiel d'aujourd'hui.

La tradition de transmettre des compétences par les micro-entreprises a permis aux communautés de se perpétuer mais les vents du changement commencent à perturber cet équilibre. Certes, les compétences traditionnelles doivent être modernisées pour atteindre une productivité et une compétitivité plus élevées mais les systèmes de valeurs traditionnelles doivent être maintenus vivants dans la transmission des compétences. La fierté à l'égard du produit final, le développement des relations/liens interpersonnels et la construction de réseaux tant horizontaux que verticaux sont parvenus à développer des synergies qui étaient toutes une partie du développement des compétences transmis graduellement par les interactions quotidiennes entre le maître et l'étudiant au long d'une certaine période de temps. Ces traditions ont gardé vivants à travers les siècles des centres bouillonnants d'activité et de créativité. Il serait impératif d'inculquer

les dimensions positives de ces traditions dans le scénario changeant de la transmission des compétences aujourd'hui.

0-0-0-0-0

## LES MODELES DE REFORME DE L'EFP AU KIRGHIZSTAN

Anar Beishembaeva, Forum pour les initiatives éducatives, Kirghizstan  
anar@mail.kg

### Mots-clés

Réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, Kirghizstan

### Résumé

Cet article décrit comment la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels au Kirghizstan a été influencée par de multiples facteurs dans le contexte de la dissolution de l'Union Soviétique.

---

Actuellement des programmes d'EFP sont offerts dans 112 écoles d'EFP primaires et 64 écoles secondaires d'EFP.

La réforme de l'EFP au Kirghizstan a commencé comme une réponse aux changements des conditions de développement et a souvent été influencée par des facteurs en opposition. D'une part, il s'agissait des facteurs de la mondialisation, du développement orienté vers le marché et de la démocratie. D'autre part il y avait aussi d'autres facteurs qui dérivent du système planifié et autocratique.

Certaines décisions politiques répondaient aux facteurs dominants objectifs, alors que d'autres essayaient d'ajuster les réformes au système existant qui avait en grande partie maintenu les vieilles structures, relations et normes. D'une part, l'EFP a été reconnu comme une force d'entraînement pour le développement futur; d'autre part, il est devenu un refuge pour la jeunesse socialement défavorisée.

Les changements politiques et économiques et leur impact sur le secteur social ont été les facteurs essentiels qui ont poussé les réformes dans l'EFP.

La disparition des liens économiques et l'effondrement de la production basée sur les grandes entreprises provoquées par la dissolution de l'Union Soviétique apparaissent comme certains de ces facteurs. De petites et moyennes entreprises avec un nouveau modèle de production sont apparues. La structure globale de l'économie a changé, se décalant de l'industrie vers le commerce, de l'agriculture vers les services. Tous ces facteurs exigeaient un nouveau modèle de reproduction du personnel.

Il y avait également des facteurs sociaux qui ont eu un impact sur l'EFP actuel, en particulier les niveaux élevés de chômage et de pauvreté. Etant donné la grande proportion de jeunes dans la structure démographique du pays et les niveaux élevés de pauvreté et de chômage, le gouvernement a dû employer l'EFP comme outil pour assurer une sécurité sociale. L'EFP s'est vu confier le rôle de former et de recycler les chômeurs, avec des salaires financés par le gouvernement, de même que les bourses d'étudiants et les repas. L'accès à la formation a été déclaré priorité de la politique éducative nationale.

Il y a également d'autres facteurs qui ont modelé les réformes de l'EFP dans le pays.

La politique d'Etat était de préserver le système et de donner aux écoles assez de liberté pour qu'elles survivent dans une situation de rareté des ressources. La multiplicité des sources de financement a été introduite par la loi. Cela a eu également un effet secondaire - plus d'attention envers la production qu'envers les services d'enseignement, ce qui était peut-être inévitable dans une situation de main-d'oeuvre pléthorique et de déficit de la demande en formation.

Tandis que les écoles d'EFP sont principalement situées dans les régions, la plupart sont financées par le

budget national. En raison d'un tel schéma financier et d'une administration centralisée, les écoles ne sont pas devenues une partie du développement régional et elles perdent les acteurs régionaux principaux qui pourraient être une ressource potentielle pour le développement des écoles.

Plusieurs donateurs ont investi dans l'EFPP et dans des innovations pilotes, sans changement notable au niveau du système. C'est en partie parce que les activités des donateurs sont souvent lancées seulement à l'initiative et avec les objectifs des donateurs, ce qui est partiellement dû à la fois au système existant d'administration de l'EFPP et au niveau de la capacité disponible.

Il y a deux ministères de tutelle principaux dans le pays ; l'EFPP initial est sous la tutelle du ministère du travail, l'EFPP secondaire est sous la tutelle du ministère de l'enseignement, et il n'y a aucune coordination et aucune complémentarité entre eux.

En conséquence, les écoles primaires d'EFPP bénéficient d'une attention significative envers les questions de travail et d'emploi, avec un financement du donateur assigné au secteur de l'emploi et de la formation. Les écoles secondaires d'EFPP ont été privées d'attention et de soutien et ont survécu seulement grâce au maigre soutien gouvernemental et à leurs revenus propres. Les réformes auraient été plus efficaces et productives si les deux sous-systèmes s'étaient développés dans le cadre d'une politique intégrée, et s'ils avaient uni leurs ressources et coordonné leurs activités. Actuellement une telle initiative a débuté avec l'activité de « dialogue en matière de politique » (*Policy dialogue*) de la Fondation européenne pour la formation.

La prise de décision est basée sur l'information reçue principalement des bureaux des statistiques et des écoles. Il n'y a quasiment aucun signal de la part du marché du travail en raison du manque de méthodologie, de financement nécessaire et de capacité des deux écoles et des employeurs à collecter et des données et à rassembler des informations sur le marché du travail.

Bien que les écoles se soient vues accorder une liberté en matière de prise de décision, celle-ci demeure encore plutôt centralisée et empêche les écoles de répondre avec souplesse aux changements rapides, ou de créer un marché pour leurs propres services éducatifs.

Beaucoup d'écoles font toujours de leur mieux pour répondre aux exigences du marché du travail en présentant de nouveaux programmes de formation, des modules de formation et un enseignement interactif. Elles s'impliquent dans des projets et commencent à offrir des services à une clientèle plus large. Il y a eu de même un certain nombre de bonnes expériences observées dans le pays. Malheureusement, elles n'ont été ni décrites ni diffusées à l'échelle du système.

En raison d'une telle situation, il y a un hiatus entre la recherche, la politique et la pratique qui devraient pourtant être liées. Ces tâches exigent des efforts communs et des signaux clairs de la part des principales parties prenantes, du gouvernement et des employeurs en premier lieu. Il est nécessaire de prendre en considération et de traiter tous les facteurs énumérés ci-dessus pour réaliser des progrès.

0-0-0-0-0

## **VERS UN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL OBLIGATOIRE EN OUZBEKISTAN RETOUR SUR UNE DECENNIE**

Yakov Asminkin et Olga Nemirovskaya,  
Centre « TAHLIL » de recherche sociale, Tachkent  
ya\_asminkin@yahoo.com

### **Mots-clés**

Enseignement professionnel, Ouzbékistan, programme national de formation professionnelle

### **Résumé**

En 1997 l'Ouzbékistan s'est engagé dans un programme de formation professionnelle nationale sans précédent qui envisage une transition progressive vers l'enseignement professionnel généralisé obligatoire pour tous. Cet article examine la mise en oeuvre de ce programme unique.

---

En 1997 l'Ouzbékistan s'est engagé dans un programme national de formation professionnelle sans précédent (PNFP) qui envisage une transition progressive vers l'enseignement professionnel généralisé obligatoire pour tous (9 ans d'école secondaire plus 3 ans d'enseignement professionnel obligatoire à l'université ou au *lyceum*) d'ici 2009. Dans un pays avec une population de 26,5 millions d'habitants, l'infrastructure physique qui a permis le développement de l'enseignement professionnel dans le secondaire a été mise sur pied en un temps record. Après que le PNFP a été adopté, des ressources publiques allouées au secteur de l'enseignement ont commencé à être redistribuées en faveur du système d'enseignement secondaire professionnel spécialisé. La dépense en provenance du budget public pour l'enseignement secondaire professionnel spécialisé a été assez stable avec quelques 7,5% du budget total par an. La majeure partie de cette dépense en faveur du système d'enseignement professionnel spécialisé secondaire a consisté en des investissements centralisés dans la construction et la reconstruction des établissements d'enseignement de ce système (respectivement 64% et 61% des dépenses totales pour le système de l'enseignement secondaire professionnel spécialisé en 2004 et 2005). En plus du financement prioritaire géré par l'Etat, des fonds importants en provenance de donateurs ont été investis dans le système de l'enseignement secondaire professionnel spécialisé, totalisant au moins 300 millions de dollars. En conséquence, au début de l'année scolaire 2006-2007, 957 universités professionnelles et 99 *lyceums* avaient été construits ou reconstruits et beaucoup de travail avait été effectué pour changer les standards nationaux, les programmes scolaires et en matière de recyclage du corps enseignant.

Indépendamment des problèmes caractéristiques de n'importe quel système d'enseignement professionnel (qualité de la formation, déséquilibre des compétences professionnelles, etc.), le processus de mise en oeuvre de ce programme unique a rencontré quelques problèmes spécifiques :

- Le financement limité a rendu impossible le fait de construire tout l'espace prévu pour les étudiants : entre 1998 et 2005 le programme d'attribution de nouveaux bâtiments à l'enseignement professionnel a été exécuté à hauteur de seulement 55%. Chaque année en Ouzbékistan presque 550 000 élèves reçoivent un diplôme de l'école secondaire de base (9 ans). Au cours de l'année scolaire 2005-2006, 56% des adolescents d'un même groupe d'âge (788 000 personnes) étaient concernés par le système d'enseignement secondaire professionnel spécialisé, alors que les autres continuaient à suivre un enseignement en 10ème ou 11ème classe ou quittaient l'enseignement scolaire après avoir reçu un diplôme à l'issue de la 9ème classe. Ainsi, pour garantir à 100% des étudiants une école avec un enseignement professionnel, la capacité du système d'enseignement secondaire professionnel spécialisé (c'est-à-dire la capacité en étudiants) doit être doublée dans les trois années à venir (en termes numériques, 1700 universités et *lyceums* sont nécessaires au total). Pour atteindre le chiffre mentionné ci-dessus, l'investissement centralisé en prix constants devrait être 5 fois plus élevé que son niveau actuel.<sup>4</sup>
- Un nouveau concept d'enseignement n'envisage pas la formation de spécialistes qui appartiennent aux groupes VII et VIII de l'ISCO-88, c'est-à-dire, des spécialistes de professions bien déterminées. Avec la formation professionnelle en trois ans, les diplômés obtiennent des compétences plus élevées que celles exigées par les emplois existants. Cette situation est inefficace non seulement en termes de ressources financières dépensées pour former de tels spécialistes, mais également elle crée un hiatus entre les espérances relatives à l'emploi de ces diplômés et le statut qui leur sera offert sur le marché du travail. Cependant, les diplômés de certains *colleges* professionnels dont le diplôme correspond à certaines professions (par exemple professeurs, professionnels du droit, professionnels de la santé, etc...) ne peuvent pas trouver d'emploi parce que la législation nationale prévoit certaines restrictions en ce qui concerne l'emploi de professionnels de l'enseignement supérieur.
- Un autre problème majeur est la répartition sectorielle et géographique inefficace des universités. Dans beaucoup de *rayon* (districts administratifs) il n'y a aucune université fournissant une formation dans des secteurs importants tels que le transport, les télécommunications et l'industrie énergétique. Dans le même temps 27% du nombre total des diplômés de l'université obtiennent des compétences médicales et éducatives. Etant donné la faible mobilité de la main-d'oeuvre, cette situation accroît sensiblement les déséquilibres qui existent actuellement sur le marché du travail.
- Le système actuel de l'enseignement professionnel crée une contradiction entre le principe de

---

4 La majeure partie des établissements d'enseignement professionnel créés à l'époque soviétique ont à l'heure actuelle déjà été reconstruits; donc au cours des années à venir l'investissement devra porter soit sur la construction d'autres bâtiments, soit sur la reconstruction des bâtiments d'anciennes écoles qui ne remplissent pas les exigences du processus d'enseignement professionnel.

l'universalité de l'enseignement et le droit de choisir librement sa profession en conformité avec ses préférences et la situation de la demande de main-d'oeuvre sur le marché du travail. Actuellement, les *colleges* spécialisés forment des étudiants dans plus de 300 secteurs professionnels. Etant donné la distribution géographique inégale des universités, les jeunes vivant dans certains *raïon* ont accès à des formations dans 50 secteurs professionnels. Entrer dans les *colleges* d'autres localités est habituellement difficile (les administrations des *colleges* doivent avant tout assurer une formation à la jeunesse de leur *raïon* respectif, le nombre de foyers pour les étudiants des *colleges* est réduit chaque année et les dépenses élevées en transport et en entretien limitent également les possibilités de recevoir un enseignement loin du domicile).

En ce qui concerne le calendrier des dates de début d'activités de tous les *colleges* planifiés (par conséquent, la date de réalisation de la transition vers l'enseignement professionnel généralisé), ce problème sera résolu, quoiqu'avec un certain retard. Concernant d'autres problèmes spécifiques au système d'enseignement professionnel en Ouzbékistan, quelques changements fondamentaux sont abordés et notamment :

1. Regrouper le nombre de secteurs de formation professionnelle pour passer de 300 à un maximum de 10-20 et développer de nouveaux standards d'Etat ainsi que de nouveaux programmes scolaires ;
2. Regrouper les professions liées entre elles dans chaque secteur de formation professionnelle et développer des modules de formation pour les professions de sorte que les étudiants puissent obtenir 3 ou 4 professions, correspondant aux groupes VII-VIII d'ISCO-88, ou 1 ou 2 professions correspondant au groupe III, dans un délai de 3 ans ;
3. Transition au système des *colleges* pluridisciplinaires, c'est-à-dire, un système, dans lequel chaque college ou la plupart d'entre eux offrira une formation professionnelle dans chacun des 10-20 secteurs professionnels.

0-0-0-0-0

## **LORSQUE LES AGENCES REPENSENT LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES TECHNIQUES S'ENGAGER DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET DES JEUNES DANS UN MONDE EN MUTATION RAPIDE**

Michael Ward, DFID, New Delhi  
MP-Ward@dfid.gov.uk

### **Mots-clés**

Compétences, jeunes, Asie du sud

### **Résumé**

Examinant le développement des compétences techniques professionnelles (DCTP) en Asie du sud, l'auteur s'interroge : quelle est la combinaison la plus efficace en matière de politique éducative et de DCTP pour ces pays ? L'article examine ensuite quatre défis principaux auxquels doit faire face l'Asie du Sud dans son parcours vers le développement des compétences et de la jeunesse dans un monde en mutation rapide.

---

Le Rapport sur le développement dans le monde de la Banque mondiale (RDM) de 2007 a été lancé dans globalement lors des Réunions annuelles de la Banque et du FMI à Singapour en septembre 2006 et se concentre sur la jeunesse d'aujourd'hui et sur le fait que le développement de la jeunesse est vital pour le développement en général. **1,3 milliard de jeunes (de 12 à 24 ans) - un record- vivent maintenant dans les pays en voie de développement et le rapport s'interroge : que cela signifie-t-il pour le développement ?**

Le RDM 2007 est particulièrement pertinent pour nous ici à Delhi car l'Inde a un nombre de jeunes plus important que n'importe quel autre pays dans le monde et la masse de la jeunesse continuera à croître pendant au moins encore vingt années. La très importante fenêtre d'opportunité démographique <sup>5</sup>de l'Inde se fermera, d'après les évaluations du rapport, en 2035 - 10 ans après que la population de la jeunesse dans le pays aura atteint son apogée. Ce dividende de la jeunesse représente à la fois des opportunités et

---

<sup>5</sup> La fenêtre d'opportunité démographique est la tranche d'âge pour laquelle le taux de dépendance – le nombre de personnes dépendantes par rapport aux personnes en âge de travailler – diminue.

des défis majeurs en matière de développement pour l'Inde et, en raison de l'importance considérable de la population du pays, pour le monde.

Le message essentiel du RDM est qu'il y a trois priorités stratégiques qui doivent être abordées pour améliorer la situation des jeunes :

- élargir les opportunités - non simplement pour l'emploi mais pour un enseignement ultérieur, l'accès aux soins de santé et la participation politique ;
- amélioration des possibilités – informer la jeunesse de ses choix de telle façon qu'elle soit à même de prendre ses propres décisions ; et
- l'offre de secondes chances – des programmes ciblés pour ceux qui sont laissés pour compte en raison de circonstances difficiles ou de mauvais choix.

Mais une analyse de ce que les pays d'Asie du sud dépensent pour le développement des compétences techniques professionnelles (DCTP) et pour la jeunesse en matière d'enseignement général constitue un soutien bien timide à ces priorités - à peine 3 ou 4% des dépenses totales d'enseignement et de formation vont au DCTP et à ce que l'on pourrait qualifier d'investissements dans la jeunesse et les sports. Un des résultats de ces bas niveaux de financement est que les inscriptions dans le DCTP constituent une fraction du total des inscrits dans l'enseignement général à des niveaux semblables. En dépit de cette négligence, les hommes politiques et les responsables des politiques semblent avoir toujours des attentes vis-à-vis du DCTP qui sont infiniment plus grandes que celles qu'ils entretiennent à l'égard de l'enseignement général. La croyance en la capacité du DCTP à résoudre le chômage et à stimuler la croissance économique semble être illimitée même dans des contextes largement sous-financés.

La plupart des éducateurs seraient enclins à promouvoir l'importance des matières professionnelles en tant qu'élément d'un enseignement général bien constitué. Ainsi, cette négligence envers le DCTP n'est pas provoquée par le fait que les éducateurs y seraient opposés mais c'est souvent de cette façon que cela apparaît dans le dialogue politique. Ce que nous trouvons dans presque tous les pays de l'Asie du sud est un branche d'enseignement général secondaire non-professionnalisé qui draine plus de 95% des étudiants à ce niveau et un courant du DCTP qui draine généralement les 5% d'étudiants restants - la plupart du temps ceux qui ne pourrait pas entrer dans l'enseignement secondaire général et qui suivent un programme de DCTP dans l'espoir de revenir de nouveau dans l'enseignement général un peu plus haut dans le système. Tandis que les responsables des politiques favoriseraient le DCTP comme une voie égale en valeur à celle de l'enseignement secondaire général cette voie **est toujours pour les enfants de quelqu'un d'autre**. Les citoyens riches ne sont pas sensibles à cet argument pas plus que ne le sont les pauvres - ils croient tous que les opportunités dans la vie sont déterminées par le niveau de succès de l'apprenant dans l'enseignement secondaire général.

La promotion de l'offre privée de compétences est importante de même que le sont les questions liées à l'assurance qualité, à la régulation du marché, etc et la question de l'information. Il est clair que l'incapacité à choisir des options de développement des compétences est souvent due au manque d'information sur ces opportunités et également à l'absence de professionnels de l'orientation pour les élèves des écoles secondaires. Généralement le rôle du gouvernement en termes de planification, d'attribution des ressources et de régulation du DCTP doit être renforcé dans le contexte d'une large planification de secteur et d'une vraie demande de compétences. La question centrale dans tout cela est : quelle est la combinaison de politique éducative et de DCTP la plus efficace pour les pays d'Asie du sud ? C'est la question que nous avons traitée pendant des décennies et si nous voulons être moins utile à nos partenaires en répondant à cette question, ou même en effectuant des recherches sur cette question, nous avons besoin de quelques outils efficaces que nous pouvons offrir pour aider à traiter ces questions. Les quatre questions clés auxquelles doit faire face l'Asie du Sud dans son engagement pour les compétences et le développement de la jeunesse dans un monde changeant rapidement semblent être :

- Premièrement, la démographie de l'Asie du sud offre une occasion incroyable et sans précédent pour la croissance future et la prospérité de la région - sa jeunesse au cours des 40 ou 50 années à venir pourrait lui donner un avantage concurrentiel décisif en Asie de l'Est et dans d'autres régions du monde.
- Deuxièmement, si l'Asie du Sud veut tirer le meilleur de cet avantage elle doit agir maintenant pour augmenter de manière significative les investissements dans l'enseignement, la formation et la santé et fournir des emplois qui font sens à sa multitude de jeunes ; - donc le dividende de la jeunesse est aussi, au début tout au moins, un fardeau sans précédent.
- Troisièmement, l'importance pour le reste du monde du fait que l'Asie du Sud saisisse et tire le

maximum de cette occasion ne peut pas être exagérée ; - pour beaucoup de pays la fenêtre d'opportunité démographique s'est fermée il y a plusieurs années et la région sera une source principale de travail et de bien-être dans ces économies.

- Quatrièmement, si cette opportunité n'est pas saisie, il y a un risque accru de désillusion et de tensions sociales qui pourraient avoir des implications massives pour la stabilité de l'Inde, de la région d'Asie du Sud et du monde au cours des années à venir.

0-0-0-0-0

## **STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET DE REDUCTION DE LA PAUVRETE**

Josiane Capt, BIT, Genève  
capt@ilo.org

### **Mots-clés**

Développement des compétences, réduction de la pauvreté, DSRP, BIT

### **Résumé**

Pour l'OIT, l'emploi productif est une voie majeure pour sortir de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Et le développement des compétences est lui-même un élément essentiel d'une stratégie globale de promotion de la croissance intensive par l'emploi et le travail décent. Cet article examine brièvement ces questions.

---

La pauvreté est multidimensionnelle tant dans ses causes que dans ses effets. Le manque d'enseignement, des compétences insuffisantes et une productivité faible sont reconnus comme les causes principales de la pauvreté. La pauvreté est associée à un manque de travail décent, des revenus bas et instables, une vulnérabilité, une mauvaise santé, un manque de protection sociale, un manque de voix et de représentation. La pauvreté touche la majorité des individus dans beaucoup de pays en voie de développement, avec un éventail de situations - travailleurs ruraux sans terre, travailleurs de l'économie informelle, femmes chefs de famille, jeunes, travailleurs âgés, migrants, minorités ethniques, personnes handicapées, etc...

Dans beaucoup de pays en voie de développement, des stratégies de réduction de la pauvreté ont été mises en place dans un effort vers une approche intégrée du combat contre la pauvreté. L'enseignement primaire s'est vu accorder une priorité élevée dans ces stratégies. Tel n'a généralement pas été le cas pour la formation professionnelle. Les stratégies de développement des compétences ont rarement été intégrées dans des politiques globales de l'emploi. En fait, jusqu'à une date récente, beaucoup de DSRP (en anglais Poverty reduction strategy paper, PRSP,) ne faisaient pas explicitement référence aux politiques de l'emploi.

Pour le BIT, l'emploi productif est un itinéraire important hors de la pauvreté et de l'exclusion sociale (BIT, 2003). Et le développement des compétences est lui-même un élément essentiel d'une stratégie complète pour la promotion de la croissance intensive par l'emploi et du travail décent. D'un point de vue de l'équité, le développement des compétences peut être un instrument pour augmenter l'égalité des chances de participer à l'économie et de contribuer au renforcement du pouvoir des femmes (women's empowerment).

Une stratégie globale implique non seulement une politique de formation pro-pauvre mais aussi d'orienter spécifiquement l'enseignement et la formation dans toutes les stratégies de développement pro-pauvres, aux niveaux national et local. Une politique de formation en faveur des pauvres ne signifie pas ignorer les besoins des secteurs modernes de l'économie mais trouver des mécanismes, notamment des partenariats public-privés, pour combiner le développement des compétences des pauvres et la croissance économique.

Au niveau du système, la stratégie réclame la réorientation des systèmes de formation et le modelage de leur capacité de façon à ce qu'ils deviennent plus réactifs aux besoins de l'économie, en offrant une formation appropriée tout en assurant un accès égal à la formation aux pauvres et à une formation de qualité. Les pauvres ont non seulement besoin d'une formation professionnelle habituelle mais également

d'autres compétences essentielles pour réduire leur vulnérabilité telles que les compétences de base (maîtrise de la langue, capacités en calcul, capacité à apprendre, compétences en matière de résolution des problèmes, etc.), compétences à gagner plus de pouvoir (compétences en négociation et en organisation, etc...) et compétences entrepreneuriales (gestion de petite entreprise, compétences en vente, etc.). En parallèle, la stratégie demande une évolution des offres informelles de formation, y compris l'apprentissage traditionnel. Tandis que l'orientation des programmes est cruciale, des programmes ciblés sont toujours nécessaires pour atteindre les groupes les plus vulnérables et pour assurer leur accès rapide aux compétences et à l'emploi. Pour finir, la stratégie recommande un soutien post-formation renforcé - comprenant l'accès à la micro-finance, un soutien en marketing, une aide à l'organisation, etc... - pour s'assurer que les compétences acquises sont traduites réellement en emplois et dans la création d'entreprises durables.

Une stratégie globale de ce type a été lancée dans le contexte d'un projet de coopération technique financé par SIDA intitulé « mise en oeuvre de la croissance pro-pauvre » à Madagascar. La stratégie utilise une combinaison d'approche « de bas en haut » (bottom up) et « de haut en bas » (top down): i) au niveau de la politique, le Plan d'action national pour l'emploi de Madagascar a été développé par les parties prenantes nationales, y compris des représentants des organismes d'employeurs et de travailleurs, avec l'appui de l'OIT. Ce Plan d'action inclut le développement des compétences et d'autres stratégies qui satisfont les besoins des pauvres, en particulier des politiques d'investissement favorables à l'emploi. Le plan a été intégré dans le DSRP, reconnaissant de ce fait le rôle de la promotion de l'emploi et du développement des compétences dans la stratégie ; ii) un certain nombre de stratégies de promotion de l'emploi sont examinées d'une façon intégrée dans deux communautés, en conformité avec leurs programmes locaux de développement. Celles-ci incluent le développement des compétences et de la micro-entreprise, un soutien post-formation, la mise à jour de la chaîne de valeurs dans les secteurs choisis et le développement d'infrastructures axé sur le développement.

## Références

ILO (2003) *Working out of Poverty*, ILO Director-General Report to the International Labour Conference, ILO: Geneva.

0-0-0-0-0

## TIRER DES ENSEIGNEMENTS DES POLITIQUES EN VUE D'UNE REFORME DE L'EFP DURABLE

Peter Grootings, Fondation européenne pour la formation, Turin  
[Peter.Grootings@etf.europa.eu](mailto:Peter.Grootings@etf.europa.eu)

## Mots-clés

Appropriation, tirer des enseignements, réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, contexte de pays, pays en transition

## Résumé

Beaucoup d'agences de développement et leur personnel se fondent sur des approches traditionnelles vis-à-vis des enseignements tirés. Ils pensent et agissent comme des professeurs d'école classiques qui possèdent la connaissance et savent le mieux ce qui doit être fait. Les nouvelles théories, constructivistes, de l'enseignement, au lieu de cela, défendent l'idée selon laquelle les apprenants rencontrent plus de succès en acquérant, en digérant, en appliquant et en recherchant de nouvelles connaissances quand ils ont été activement impliqués dans ce processus. Favoriser les enseignements tirés des politiques au lieu de transposer des politiques peut donc avoir de meilleures chances de contribuer à des systèmes réformés durables.

---

## Prendre au sérieux la pertinence du contexte et l'appropriation

Les agences donatrices multilatérales et bilatérales publient de plus en plus de déclarations au sujet de la nécessité de contextualiser le savoir, d'assurer l'appropriation des politiques de développement en faisant

participer des décideurs locaux et d'autres parties prenantes à l'élaboration et à l'exécution des politiques. Cependant, le transfert de politique par l'imposition ou la copie des politiques (ou de certaines connaissances au sujet de ces politiques), ou des modèles pris à partir d'autres contextes, domine toujours les pratiques opérationnelles courantes de la communauté des donateurs. Le savoir tel qu'il est offert par les donateurs continue à être considéré comme le seul type pertinent de savoir (King 1993 et 2005 ; King et McGrath 2004 ; Ellerman 2005).

En conséquence, le développement ou la réforme sont normalement vus comme un processus d'ingénierie sociale qui sera réussi s'il est correctement géré sur un plan technique et avec les capacités de mise en oeuvre appropriées. En réalité, comme nous le savons, la plupart des projets de réforme sont de courte durée parce qu'ils ne s'adaptent pas au contexte et qu'il n'y a aucune appropriation locale. Les réformes ne se développent presque jamais de la manière dont elles ont été projetées et ne sont en général pas durables. Au contraire, elles tendent à connaître des hauts et des bas en fonction des donateurs et de leurs agences.

Une cause de ce hiatus entre le discours et le comportement réel est la compréhension particulière, souvent seulement implicite, de pourquoi et comment les gens apprennent et développent de nouvelles connaissances et expertises (Hager 2004). Beaucoup d'agences de développement et leur personnel s'appuient sur des approches traditionnelles de l'enseignement. Ils pensent et agissent comme des professeurs d'école classiques qui possèdent la *vraie* connaissance et savent mieux que quiconque ce qui doit être fait. Leur connaissance doit simplement être transférée aux partenaires qui n'ont pas encore cette connaissance et ils devraient mettre en oeuvre des mesures qui leur sont présentées comme les meilleures pratiques. Les responsables locaux de politiques et les parties prenantes locales sont considérés comme des récepteurs passifs de connaissance et d'instruction qui ne possèdent pas assez de connaissances et d'expérience antérieure pertinentes. Ils se situent dans la véritable tradition behavioriste et sont traités comme des élèves dans les écoles professionnelles dépassées, carotte et bâton inclus.

Les nouvelles théories du processus d'apprentissage, constructivistes, au lieu de cela, défendent l'idée selon laquelle du fait que les étudiants réussissent davantage en acquérant, en digérant, en appliquant et en recherchant de nouvelles connaissances quand ils ont été activement impliqués dans ces processus (Simons, van der Linden et Duffy 2000). Faciliter activement les enseignements tirés des politiques plutôt que transférer les politiques peut donc offrir de meilleures chances de contribuer à des systèmes réformés durables.<sup>6</sup>

### **Faciliter les enseignements tirés**

Il y a beaucoup de similitudes entre les débats internationaux actuels au sujet du nouvel apprentissage, de la nouvelle professionnalisation des professeurs et notre propre perception du rôle des consultants internationaux en matière de politique. Les spécialistes de l'éducation discutent du besoin pour les professeurs et les formateurs de passer du statut de transmetteurs d'un savoir d'expert et de compétences aux étudiants - en grande partie considérés comme des récepteurs passifs d'information – au statut de facilitateurs des processus d'apprentissage des personnes qui veulent devenir elles-mêmes compétentes. Une grande partie du nouveau débat sur l'éducation porte sur la façon de développer les capacités à faire face aux situations d'incertitude, au lieu d'appliquer des règles et des procédures standardisées. Si l'« appropriation » signifie, pour les parties prenantes nationales, devoir et souhaiter apprendre de nouvelles politiques, alors les consultants internationaux devraient prendre bonne note de ces discussions. Après tout, le nouveau paradigme d'enseignement est fermement basé sur les nouvelles conceptions de la façon dont les individus apprennent et sur la façon dont des experts plus expérimentés peuvent les aider à devenir compétents (Schön 1983).

Une approche axée sur les enseignements tirés peut donc également être la réponse appropriée à certains des défis essentiels liés au processus de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans des pays en transition.<sup>7</sup> Des responsables de politique et d'autres parties prenantes clés devraient être mis

---

6 Certains pourraient défendre l'idée selon laquelle la bonne gouvernance, la participation de la société civile, la lutte contre la corruption et des cadres légaux sains sont plus importants. Ce document accorde de l'attention aux aspects des enseignements tirés qui ont été jusqu'ici négligés. L'approche "boîte noire" vis-à-vis de l'enseignement est devenue un caractère surprenant de beaucoup de projets de réformes éducatives mais cela apparaît aussi dans les autres domaines de réformes des politiques.

7 L'approche des enseignements tirés a été formellement approuvée par la conférence ETF Advisory Forum de 2003 et

en condition d'apprendre à développer et à mettre en oeuvre leurs propres politiques. Mais dans la pratique il y a des obstacles considérables à la facilitation de l'étude des politiques. Ils découlent principalement des nombreuses tensions entre « quoi » et « comment » dans la relation entre les experts et les débutants. Plusieurs de ces obstacles sont connus par la recherche d'approches opérationnelles pour réaliser un travail d'étude actif en matière de schémas éducatifs classiques.<sup>8</sup> Cependant, d'autres sont particuliers au domaine du développement des politiques réformatrices.

La compréhension de la pertinence vis-à-vis du contexte ou de l'environnement institutionnelle n'est pas aisée et c'est un défi que les responsables locaux des politiques et les consultants internationaux partagent. Tandis qu'habituellement les donateurs n'ont pas une bonne compréhension du contexte local (souvent ils ne parlent même pas la langue), on ne peut pas non plus simplement supposer que les décideurs locaux comprennent les caractéristiques et les défis de leur propre système d'EEP. Il est difficile de remettre en question ce qui a toujours été normal et considéré comme la règle. Souvent, la production locale de connaissance n'est pas bien développée ou appauvrie, comme c'est le cas dans les pays en transition.

D'ailleurs, les consultants internationaux ne comprennent pas toujours que les conseils qu'ils offrent sont peut-être fermement enracinés dans le contexte institutionnel d'où ils viennent eux-mêmes et ils ne sont souvent pas bien informés au sujet des politiques et des systèmes des autres pays. Comment les responsables locaux des politiques peuvent-ils évaluer la pertinence de ce qui leur est vendu comme étant la dernière tendance internationale ? Comment les consultants internationaux peuvent-ils correctement évaluer la connaissance antérieure et développer la contextualisation des nouvelles connaissances ? Les décideurs locaux sont également pressés de fournir rapidement des solutions. Leur mandat politique ne leur laisse pas beaucoup de temps. Les consultants sont liés par les ressources financières et les limites dans le temps que les donateurs ont fixées pour leurs projets.

En outre la question de l'appropriation soulève des problèmes quand ceci est limité à quelques décideurs nationaux coopératifs et - simplement en raison de la conception du projet du donateur - exclut la grande majorité des enseignants et des formateurs dans les écoles. Nous savons très bien que les réformes nationales dans le domaine de l'enseignement ne peuvent pas être complètement développées au niveau central, étant donné la diversité des conditions locales et la connaissance spécifique qui peut seulement être développée localement. Il y a un vaste espace de réforme qui ne peut être rempli que par des parties prenantes au niveau de la communauté et de l'école. Les enseignements tirés des politiques doivent avoir lieu à tous les niveaux du système. Mais qui doit apprendre quoi ?

Le présupposé de base soulignant le concept d'enseignements tirés ne réside pas tant dans le fait que les politiques peuvent être apprises que dans le fait que les politiques actuelles sont toujours des politiques apprises. Apprendre ne consiste pas simplement dans le transfert de connaissances d'expert ou de comportement d'une personne à une autre mais plutôt dans l'acquisition de la compréhension et de la compétence par la participation aux processus d'apprentissage. D'ailleurs, comme on l'a mentionné plus haut, les décideurs ne sont pas seulement des étudiants en politique. Ils doivent également agir et agir sur la scène politique, particulièrement dans les environnements qui subissent un changement radical comme dans les pays en transition, ne laisse pas toujours beaucoup d'espace et de temps pour un apprentissage attentif et progressif.

D'autre part, les décideurs occupés à des réformes systémiques ont besoin de nouvelles connaissances qui contredisent très souvent la connaissance et les routines établies. Pour les décideurs, donc, parce qu'ils sont pressés d'agir, l'étude est plus qu'un processus simplement cognitif : l'apprentissage est pratique. Leur apprentissage a lieu en situation car c'est un aspect intégral et inséparable de leur pratique sociale.<sup>9</sup> Comment le processus de prise de décision politique peut-il être organisé comme un processus

---

renforcée par la conférence AF en juin 2006. Voir les déclarations formelles sur [www.etf.europa.eu](http://www.etf.europa.eu). Des discussions plus détaillées et des analyses sont disponibles dans les ETF Yearbooks 2004, 2005 et 2006. Voir Grootings 2004; Grootings et Nielsen 2005 et Grootings et Nielsen 2006.

<sup>8</sup> La question clé demeure comment une situation d'apprentissage peut être mise en place lorsque l'expert agit comme un facilitateur du processus d'apprentissage et quand l'apprenant peut être stimulé pour s'engager activement dans l'apprentissage.

<sup>9</sup> Lave et Wenger (1990) défendent l'idée selon laquelle tout apprentissage est un apprentissage en situation et plus particulièrement en "participation périphérique légitimée dans des communautés de pratiques". Les nouveaux apprenants apprennent mieux quand ils sont engagés dans une communauté d'apprenants plus experts; au cours du processus d'apprentissage ils deviennent eux-mêmes plus compétents et évoluent de la marge vers le centre. Voir de même Wenger, 1998.

d'apprentissage des politiques ?

Les responsables des politiques des pays de transition peuvent être considérés comme des apprenants fortement motivés et l'apprentissage des politiques peut être facilité en les laissant participer aux communautés de pratique pertinentes. De telles communautés de pratique pourraient être créées en rassemblant des décideurs de différents pays qui ont connu ou connaissent des réformes de leurs systèmes d'enseignement. Les analystes internationaux et locaux des politiques, les chercheurs, les consultants et d'autres praticiens pourraient de même faire partie de telles communautés.

Cependant, les décideurs des pays en transition peuvent être vus en tant que « débutants » en termes de connaissance et d'expertise dans le domaine du développement de systèmes d'enseignement modernes dans des économies de marché mais ils sont également des « experts » en ce qui concerne leur propre contexte de pays. De même, les consultants en politique internationaux peuvent peut-être être des « experts » en ce qui concerne l'élaboration de la politique éducative dans des économies développées mais ils sont souvent des « débutants » en termes de connaissance du contexte particulier du pays partenaire. Ni les parties prenantes locales ni les consultants internationaux ne savent vraiment exactement ce qui « correspond » en matière de politique moderne d'enseignement au contexte du pays partenaire.

Le concept de communauté de pratiques doit donc être encore développé pour tenir compte comme il convient de ces différences dans l'expérience d'apprentissage et de niveaux élevés d'incertitude. Puisque les connaissances anciennes et nouvelles sont liées à différents contextes il existe différentes périphéries et centres et même ceux qui sont plus près du centre demeurent eux-mêmes des apprenants.

### **Tirer des enseignements des politiques par le partage de la connaissance**

La réforme de l'enseignement et de la formation des systèmes des pays en transition implique de combiner des connaissances anciennes et nouvelles dans des contextes changeants tant pour les parties prenantes locales que pour les consultants internationaux. Les enseignements tirés des politiques ne consistent pas simplement à apprendre des politiques que d'autres pays ont développées mais plutôt à apprendre quelles politiques peuvent être développées localement en réfléchissant à la pertinence des politiques d'autres pays au regard d'une situation nationale. En ce sens les enseignements ne peuvent donc avoir lieu que lorsqu'il y a une information et une connaissance disponibles et partagées. Le rôle principal des donateurs serait donc de permettre une réforme des enseignements tirés en permettant d'accéder à une telle information et à une telle expérience et en facilitant une réflexion critique sur leur pertinence. Cependant, les donateurs et leur personnel ne peuvent pas effectuer correctement leur rôle de facilitateur des enseignements tirés s'ils ne reconnaissent pas qu'ils sont également eux-mêmes des apprenants dans le même processus d'apprentissage des politiques.

Le développement des politiques de réforme de l'EFP considéré comme un « enseignement tiré » en termes d'EFP devrait utiliser le partage de la connaissance pour permettre à des décideurs des pays partenaires de tirer des enseignements des expériences de réforme de l'EFP et pas simplement d'apprendre quelque chose au sujet de ces expériences de réforme qui ont lieu ailleurs. Cet apprentissage concerne la formulation et la mise en oeuvre de leurs propres objectifs de réforme. Le partage de la connaissance permettrait également aux donateurs et aux consultants internationaux de mieux comprendre le contexte et l'histoire institutionnels du pays partenaire. Pour eux, en se familiarisant avec la connaissance locale, il sera également plus facile d'apprécier et d'évaluer l'expertise que les partenaires introduisent dans le processus de réforme.

Ainsi, les donateurs internationaux et leurs consultants en politique devraient jouer un rôle semblable à celui qu'un professeur moderne est censé jouer : pas celui de l'expert qui sait tout et se contente de simplement transférer une connaissance existante mais le rôle de celui qui identifie des problèmes, ne connaît pas encore les solutions, organise et guide le partage de la connaissance et, ce faisant, développe une nouvelle connaissance pour tous ceux impliqués dans ce processus d'apprentissage. Les enseignements tirés, par conséquent, ne peuvent avoir lieu qu'en partenariat.

Les enseignements tirés partagent l'expérience du passé pour développer la connaissance du futur. Ils consistent aussi à partager la connaissance en provenance de l'étranger et la connaissance localement produite. Il s'agit donc de développer de nouvelles connaissances. Les enseignements tirés contribuent non seulement à créer des réformes plus cohérentes qui sont pertinentes à l'échelle du système mais facilitent également des réformes en profondeur du système d'EFP dans la mesure où ils permettent à toutes les parties prenantes d'apprendre de nouveaux rôles et de développer de nouvelles habitudes de fonctionnement. Ce sera un défi que de développer des approches concrètes qui peuvent faire en sorte que

les enseignements tirés, basés sur les principes des théories d'apprentissage actif, fonctionnent dans la pratique.

Des recherches et des pratiques ultérieures devraient refléter le nouveau paradigme des processus d'apprentissage socialement organisés. La mise en place de projets de recherche mené par des scientifiques spécialistes externes de l'éducation et de l'EFPP ne sera pas en soi une aide suffisante dans les processus dynamiques de transition s'ils sont basés sur une pensée linéaire concernant la théorie et la pratique. La recherche participative et axée sur l'action devra faire l'objet de plus d'attention.

Évidemment, même si les enseignements tirés ont bien lieu, ceci ne garantira pas que ce nouvel enseignement mènera à de nouvelles politiques et à des actions politiques. Les enseignements tirés des politiques par les responsables de ces mêmes politiques constituent une partie nécessaire du processus de la politique mais de loin non suffisante à elle seule pour y faire intégrer des modifications. D'autres facteurs, collectifs et institutionnels sont également en jeu. La modification des politiques demeure après tout un processus politique. Toutefois il n'y aura aucune modification de politique, à moins que ceux qui sont en mesure de prendre et de réaliser les décisions de politique soient eux-mêmes convaincus de l'importance d'un aspect particulier des politiques et soient largement familiers avec les mesures qui peuvent être prises en matière de politiques pour traiter ces aspects.

## Références

- Ellerman, D. (2005) *Helping People Help Themselves. From the World Bank to an Alternative Philosophy of Development Assistance*. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Grootings, P. (Ed.) (2004) *Learning Matters. ETF Yearbook 2004*. Turin: ETF
- Grootings, P. and Nielsen, S. (Eds.) (2005) *The role of teachers in VET reforms: professionals and stakeholders. ETF Yearbook 2005*, Turin: ETF
- Grootings, P. and Nielsen, S. (Eds.) (2006) *Skills development and poverty reduction in transition countries. ETF Yearbook 2006*, Turin: ETF
- Hager, P. (2004) 'The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning', *Journal of Vocational Education and Training*. Volume 56, Number 3, pp 409-434
- King, K. (1993) *Aid and Education in the Developing World: Role of Donor Agencies in the Analysis of Education*. Longman.
- King, K. (2005) *Development Knowledge and the Global Policy Agenda. Whose Knowledge? Whose Policy?* Centre of African Studies, University of Edinburgh
- King, K. and McGrath, S. (2004) *Knowledge for Development? Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid*. London: Zed Books
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Simons, Robert-Jan, van der Linden, Jos & Duffy, Tom (Eds.) (2000) *New Learning*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

0-0-0-0

**AMELIORATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL  
ET DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE (ASS)**

David Levesque, DFID, Londres

## Mots-clés

Éducation et formation post-primaires, DFID, généralisation de l'ETFP, plans décennaux en ASS

## Résumé

Le constat montre que la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants à l'école primaire conduit à une demande accrue d'enseignement et de formation post-primaires. Cet article donne un aperçu rapide des plans globaux à l'échelle du secteur de l'enseignement pour 2015 pour dix-sept pays en ASS.

---

Les 21 et 22 mai 2006 à Abouja, 22 pays africains se sont engagés dans la préparation de plans globaux décennaux chiffrés pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en matière d'éducation. Les plans décennaux offrent une occasion de faire face à des questions clés qui minent actuellement le progrès et pour envisager avec créativité la façon d'appréhender les contraintes essentielles si un financement à long terme était disponible. Les plans sont élaborés sur la base des engagements pris par le G8 à Gleneagles en 2005 et d'autres engagements de la communauté internationale à augmenter l'aide au développement. Le RU a promis 8,5 milliards de livres sterling pour l'éducation au cours des dix années à venir. L'engagement dans ces processus de planification à long terme a été réaffirmé lors des réunions annuelles du FMI et de la Banque mondiale à Singapour en septembre 2006.

La plupart de ces plans embrassent un programme plus large que l'enseignement primaire. Le constat montre que la scolarisation d'un plus grand nombre à l'école primaire conduit à une demande accrue d'enseignement secondaire. On accorde plus d'attention à des approches diversifiées de l'éducation qui incluent le développement professionnel et le développement des compétences. Dix-sept pays d'ASS ont présenté des ébauches de plans globaux à l'échelle du secteur de l'éducation pour 2015. Les exemples de pays en matière de généralisation de l'enseignement et des compétences professionnels incluent :

- l'Ethiopie : augmentation des inscriptions dans l'enseignement technique et professionnel de 94592 (2005) à 312826 (2010) et à 624095 vers 2015. Nouveaux standards et nouveaux programmes pour l'enseignement technique et professionnel.
- la Gambie : augmentation de 50% du nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel. Révision des standards et programmes de l'enseignement technique et professionnel.
- le Ghana : augmentation de 50% du nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel.
- le Kenya : amélioration de la formation technique et professionnelle, de l'enseignement supérieur et de l'instruction pour adulte.
- le Malawi : optimisation de la participation du secteur privé dans l'enseignement primaire et la formation technique et professionnelle.
- la Mauritanie : offre d'opportunités pour le développement des compétences adaptée aux besoins du marché du travail.
- le Mozambique : participation croissante dans l'enseignement secondaire technique et professionnel
- la Namibie : doublement des effectifs dans l'enseignement technique et professionnel d'ici 2011.
- le Rwanda : augmentation de 50% du nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel .
- le Sénégal : la deuxième priorité est l'enseignement technique et professionnel afin d'avoir une main-d'oeuvre qualifiée et compétente.
- la Tanzanie : 30000 étudiants à temps plein et 35000 à mi-temps ou à distance dans l'enseignement technique et supérieur d'ici 2008.
- l'Ouganda : nouveau cadre de compétences professionnelles et techniques.
- la Sierra Leone : davantage d'investissements privés dans l'éducation à tous les niveaux et liens plus directs entre l'enseignement et l'emploi. T

En 2006, DFID a décrit son approche de l'enseignement post-primaire dans un document intitulé *l'importance de l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur pour le développement* disponible sur [www.dfid.gov.uk](http://www.dfid.gov.uk)

0-0-0-0-0

## **LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ?**

Simon McGrath, université de Nottingham  
Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk

### **Mots-clés**

Banque mondiale, *développement des compétences en Afrique subsaharienne*, politique de développement des compétences

### **Résumé**

Cet article revient sur le Rapport de la Banque mondiale de 2004 sur le *Développement des compétences en Afrique subsaharienne*. Il défend l'idée selon laquelle ce rapport s'appuie sur un document de la Banque de 1991 de cinq manières principales qui complètent et élargissent l'analyse précédente plutôt qu'ils ne la mettent à jour. Quelques limites importantes de l'impact actuel et probablement futur du rapport de 2004 sont également abordées.

---

En 2004, la Banque mondiale publiait un rapport sur le *Développement des compétences en Afrique subsaharienne* qui a principalement cherché à passer en revue la manière dont ce secteur s'était développé dans cette région depuis le projet d'orientation de la Banque de 1991. De manière significative, un des deux auteurs du rapport 2004, Adams, avait été l'un des trois auteurs du document de 1991 et du livre qui avait suivi en 2003 qui offrait une lecture plus académique des arguments du document de politique.

Il est difficile d'isoler entièrement l'impact du rapport 2004 de celui de son prédécesseur, dans la mesure où il se développe dans cinq directions importantes. Premièrement il est important de se rappeler que ce n'est pas un nouveau projet d'orientation et que, de ce fait, il ne cherche pas à remplacer le document de 1991. En second lieu, il y avait un désir fort des auteurs de corriger les lectures erronées du document de 1991 concernant les rôles relatifs du marché et de l'Etat dans le développement des compétences. Troisièmement, un des points importants du rapport 2004 portait sur l'expérience de la Banque, d'autres agences et des pays partenaires dans la mise en oeuvre des recommandations de politique de 1991. Quatrièmement, le rapport a permis aux thèmes globaux de la politique 1991 d'être explorés plus profondément dans un contexte régional. Cinquièmement, le rapport 2004 a également poussé plus loin l'analyse de son prédécesseur en mettant l'accent sur des questions complémentaires telles que les cadres de compétences et les systèmes d'assurance qualité qui, en 1991, n'étaient pas des questions internationales de politique. Ainsi, le rapport de 2004 complète et élargit l'analyse antérieure plutôt qu'il ne la met à jour.

Ce qui est évident est que le rapport 2004 est employé par ceux qui travaillent sur l'Afrique et en Afrique. Les fonctionnaires gouvernementaux concernés de plusieurs pays semblent avoir lu le rapport. Que cette lecture fasse suite à une prise de conscience de documents antérieurs ou pas, il est évident que beaucoup de fonctionnaires sont bien au fait des arguments principaux du rapport et acceptent l'ampleur de son analyse.

De par ma connaissance des thèses de doctorat récentes sur le développement des compétences en Afrique il est également évident que le rapport et ses séries de documents de soutien sont employés pour développer un nouveau travail analytique sur le développement des compétences en Afrique, même si les chercheurs ne sont pas particulièrement en faveur d'éléments importants de l'analyse.

Cependant, il y a d'importantes limites à l'impact présent et probablement futur du rapport 2004. D'abord, comme les auteurs l'admettent, la mise en oeuvre de la politique 1991 a été limitée dans un certain nombre de cas en raison de la dynamique de pouvoir et à une hésitation des pays partenaires à adopter et à mettre en oeuvre rigoureusement ses idées. De par mes propres expériences dans la région, il s'avère qu'il y a des fonctionnaires qui concèdent que l'analyse de la Banque est intellectuellement solide et constitue le meilleur modèle disponible mais qui sont toujours psychologiquement peu enclins à croire en lui en raison des soupçons idéologiques de la Banque et de leurs inquiétudes en termes de perte de pouvoir institutionnel et personnel. En tant qu'analyse purement économique, le rapport est relativement faible en termes de perspectives sociologiques et politiques sur la nature de l'élaboration des politiques et de leur mise en oeuvre.

D'ailleurs, le rapport est d'une honnêteté rafraîchissante au sujet des limites spécifiques de la Banque quant à l'observation de ses propres recommandations, en particulier en ce qui concerne la centralité d'une

analyse économique rigoureuse dans la prise de décision en matière d'investissements dans l'évaluation de l'impact sur le secteur des compétences. Dans la mesure où la capacité du propre personnel de la Banque dans le développement des compétences continue à diminuer, il y a un risque qu'un tel travail analytique solide soit susceptible de devenir moins commun plutôt que plus commun. Ainsi, le message important du rapport pourrait ne pas être observé en interne.

En conclusion, comme le développement des compétences commence à revenir à l'ordre du jour des politiques des agences et des gouvernements en Afrique, il y a un danger qu'un nombre croissant de gens qui ne sont pas spécialistes en compétences arrivent dans ce secteur sans aucune base en littérature existante, y compris le rapport 2004. Sans effort continu pour diffuser le message du rapport et pour développer les capacités appropriées au sein des agences, des gouvernements et des communautés de recherche il y a un danger que plusieurs de ses résultats axés sur les constats soient éclipsés dans la précipitation à reconstruire les systèmes de développement des compétences en Afrique.

**Référence** : World Bank 2004 *Skills Development in Sub-Saharan Africa*, World Bank, Washington  
0-0-0-0-0

## **DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES (DCTP) DANS LE CONTEXTE DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DURABLE**

Edda Grunwald, GTZ, Eschborn, Francfort  
Edda.Grunwald@gtz.de

### **Mots-clés**

DCTP, développement économique, GTZ

### **Résumé**

Cet article résume les politiques et les stratégies passées et émergentes menées par la GTZ dans le domaine du DCTP.

---

La GTZ, l'agence propriété de l'Etat allemand en charge de la mise en oeuvre de la coopération technique, agit précisément en vertu d'un accord général au nom du BMZ, le ministère fédéral de la coopération économique et du développement. Par conséquent, la GTZ doit suivre les politiques et les stratégies du gouvernement. Ceci demeure vrai également dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP). Dans ce contexte les documents suivants doivent être mentionnés par ordre chronologique

- 1969 ; 1989 ; 1992 – ce sont tous des documents sectoriels du BMZ sur l'enseignement technique, professionnel et la formation
- 2005 : Stratégie du BMZ en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle et le marché du travail (MT) dans la coopération au développement. [ il convient de noter que ce n'est plus un document d'orientation mais un document de stratégie avec une attention spécifique accordée aux approches intégrées pour favoriser les marchés de l'emploi et du travail (comme contribution à la réalisation de un ou plusieurs des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ].

Ces documents de politique sont une expression de l'incompréhension actuelle et historique des processus de développement générés durant une discussion intensive professionnelle, scientifique et de politique au sein de la société, des institutions publiques et des fora politiques. De ce fait ils reflètent des expériences acquises dans le passé et donnent des orientations pour le futur.

L'ordre du jour d'aujourd'hui en matière de développement est fortement influencé par les OMD. Étant donné que le DCTP dans certaines circonstances contribue à un ensemble de ces buts, on doit accorder de l'attention à la conception spécifiquement liée aux OMD, à la mise en oeuvre et au suivi du DCTP.

Ces dernières années dans le contexte du développement économique durable le BMZ a fait preuve d'un intérêt croissant dans le renforcement de ses efforts en matière de promotion de l'emploi et de meilleurs emplois.

Comme nous le savons tous, la croissance économique ne mène pas automatiquement à plus d'emplois ou à de meilleurs emplois ; le modèle de croissance a également un impact sur la création d'emplois. Les politiques d'emploi et du marché du travail jouent potentiellement un rôle essentiel dans la réduction de la pauvreté par leur impact sur les modèles de revenu et de distribution, les relations de genre et la participation à la vie civile et politique. Par conséquent, dans une perspective relative de croissance pro-pauvre le BMZ accorde une attention croissante tant à la recherche qu'aux moyens dans le domaine des stratégies de l'emploi, des compétences et de l'employabilité.

Ceci est particulièrement visible à travers la stratégie du BMZ sur l'« enseignement technique et la formation professionnelle et le marché du travail dans la coopération au développement » (2005). Les points forts, les spécificités et les caractéristiques du DCTP et du marché du travail dans la stratégie 2005 incluent :

- de percevoir le DCTP comme facteur pertinent de développement pour les individus, les entreprises (facteur de production) et l'économie (facteur lieu) ;
- d'améliorer de l'employabilité des demandeurs d'emploi ;
- de faciliter la transition de l'école à l'emploi (services liés à l'emploi ; orientation professionnelle / conseil professionnel; etc..) ;
- d'améliorer l'adéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail (par exemple LMIS) ;
- d'élargir l'attention traditionnelle envers l'emploi salarié et l'analyse du marché du travail dans l'économie formelle à l'amélioration de la productivité et à la réduction du sous-emploi dans l'économie informelle tout en renforçant progressivement l'emploi formel ;
- Principes du DCTP :
  - participation des établissements du secteur privé dans la coordination, la régulation, la mise en oeuvre et le suivi selon le contexte socio-économique et culturel reflétant le débat actuel très positif sur les initiatives publiques-privées dans le DCTP ;
  - principe de subsidiarité dans le contexte du DCTP avec des conséquences pour la décentralisation et la privatisation ;
  - orientation de la pratique et de l'action du DCTP ;
  - orientation du processus de travail ;
  - capacités essentielles ;
  - recherche sur un DCTP axé sur le marché du travail.

Ceci doit être suivi autant que possible par des approches intégrées du DCTP et du marché du travail, dans le cadre d'une intervention multi-niveau et par un système de consultation (macro : niveau politique ; medium : orientation et renforcement de l'organisation du système ; micro : mise en oeuvre pilote et directe avec le groupe cible final). Les services de consultation sont fournis dans le contexte d'une philosophie du développement organisationnel systémique. La gestion de la qualité doit être établie au sein des organisations et des structures partenaires. Un suivi axé sur le résultat doit être installé.

Par conséquent, dans le domaine du DCTP (domaine sage en ce qui concerne certains processus et méthodologies appliquées) cette stratégie est en conformité avec les tendances de la Banque mondiale de même qu'avec l'OIT, « l'agence du travail décent ». En outre, il pourrait être intéressant de relier le BMZ avec :

- l'ONU et sa « Haute Commission sur le Renforcement du pouvoir des Pauvres » qui s'intéresse aux nombreux pauvres qui vivent et travaillent dans le « secteur informel » ;
- la Commission européenne qui a élaboré une stratégie de l'UE sur la promotion de l'emploi et du travail décent dans la coopération au développement de l'UE.

## Références

BMZ (2005) Strategy on “Technical and Vocational Education and Training and the Labour Market in Development Cooperation”. Actuellement disponible en allemand seulement, mais une version anglaise sera en téléchargement début 2007 sur [www.bmz.de](http://www.bmz.de).

*Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement les vues de la GTZ et / ou du BMZ.*

## L'AGENCE SUISSE POUR LE DEVELOPPEMENT ET LA COOPERATION, DDC NOUVEAUX DEFIS DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Ruth Huber, Coopération Suisse de Développement, Berne  
[ruth.huber@deza.admin.ch](mailto:ruth.huber@deza.admin.ch)

### Mots-clés

Développement des compétences, DDC, groupes défavorisés, formation tout au long de la vie

### Résumé

Le développement de compétences est un instrument puissant pour réduire la pauvreté, mais il doit relever de nouveaux défis : élargir l'accès à une formation accessible, assurer l'inclusion des groupes défavorisés et développer des offres de formation pertinentes pour apprendre tout au long de la vie. Mais l'augmentation de la quantité et l'amélioration de la qualité de la formation exigent de nouveaux mécanismes de financement.

---

Le développement des compétences (DC) est un instrument essentiel à facettes multiples pour la réduction de la pauvreté et a donc été favorisé par l'Agence suisse pour le développement et la coopération (Direction de la coopération et du développement, DDC) pendant plus de trois décennies. Au fil des ans, les changements dans le contexte des pays en voie de développement ont rendu nécessaire d'adapter l'approche afin de donner des opportunités au nombre croissant de personnes pauvres travaillant dans des conditions précaires dans des secteurs informels en expansion et aux groupes défavorisés dans les zones rurales. La DDC a donc réorienté son soutien d'une approche classique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) principalement axée sur l'école vers le concept plus large de développement des compétences, y compris les compétences liées au travail et à la vie, qui peuvent être acquises par une combinaison d'éducation formelle, de formation axée sur la compétence et d'apprentissage non-formel et informel. Aujourd'hui le but global de la DDC dans ce domaine est de contribuer à des systèmes durables d'enseignement et de formation, qui sont accessibles aux pauvres et assurent une offre de formation pertinente et axée sur la demande.

Le DC sert un objectif double : fournir aux économies nationales la main-d'oeuvre dont elles ont besoin pour la compétitivité et la croissance et pour permettre à des jeunes ayant quitté le système scolaire, aux chômeurs et à d'autres demandeurs d'emploi d'exercer une activité économique lucrative pour vivre mieux. Du point de vue de la réduction de la pauvreté, les systèmes nationaux de DC doivent donc relever **les défis suivants** : élargir l'accès à la formation accessible, assurer l'inclusion des groupes pauvres et marginalisés de la population et soutenir le développement d'offres de formation pertinentes et de bonne qualité ce qui encourage la formation tout au long de la vie.

Afin d'atteindre **l'inclusion des groupes défavorisés**, la disponibilité et l'accessibilité du DC doivent être massivement renforcées. Cela implique la nécessité d'abaisser les points d'entrée et les barrières d'accès aux cours de DC, de définir de multiples points de sortie et de retour dans le DC pour développer des mécanismes spéciaux répondant à des conditions personnelles difficiles (concernant l'emploi du temps, la localisation, la méthodologie etc...) et d'inclure des compétences entrepreneuriales orientées vers des activités d'auto-emploi.

L'orientation des systèmes de DC vers **la formation tout au long de la vie** suppose que la formation devienne plus courte, ait lieu plus fréquemment et que son contenu soit plus pertinent, réponde à la demande du marché (du marché du travail dans le cas du travail salarié et du marché pour les biens et services dans le cas de l'auto-emploi). Ceci implique - entre autres facteurs - que les modes formels, non-formels et informels d'apprentissage coexistent et soient reconnus ; que les lignes de fracture entre l'enseignement général et professionnel s'atténuent et que les cadres nationaux de compétences et l'évaluation ouverte deviennent des éléments essentiels des systèmes nationaux.

Il y a beaucoup de **bonnes pratiques** pour l'une ou l'autre de ces stratégies : par exemple l'élargissement de l'accès à des modules de formation courts et axés sur l'employabilité en Albanie qui ont été développés par le projet de développement RODC (renforcement des opportunités de développement des compétences, en anglais Increase Skills Development Opportunities, ISDO), puis renforcés au niveau national par le Ministère du travail. Au regard de la pertinence croissante de l'orientation sur la demande des formations, CAPLAB au Pérou (un ancien projet de développement et aujourd'hui une ONG) a atteint des résultats

intéressants en créant des mécanismes permanents pour observer l'évolution et la demande du marché du travail et en impliquant des entreprises du secteur privé dans le développement de nouveaux profils professionnels et dans l'évaluation des stagiaires.

Mais relever les deux défis – renforcer à la fois la qualité (une formation pertinente étirée sur une plus longue période) et la quantité - exige l'exploration de nouveaux mécanismes de financement. Les sources possibles peuvent être l'introduction de modules productifs dans la formation ou un cofinancement croissant par les individus et les entreprises eux-mêmes qui peuvent être plus disposés à investir dans des formations ultérieures au travers de schémas de formation tout au long de la vie ; les entreprises pourraient le faire en raison de la pertinence d'une formation spécifique et les individus pourraient le faire en raison du revenu obtenu après les premiers modules. Mais en outre viser l'appui des donateurs semble indispensable, au moins temporairement, jusqu'à ce que les systèmes d'enseignement nationale puissent absorber le coût.

Il y a certainement beaucoup d'autres défis pour le DC qui mériteraient d'être discutés ici : renforcer les liens et les synergies avec l'enseignement primaire ou rendre les systèmes de DC plus flexibles, attirer plus de fournisseurs de formation privés pour n'en citer que quelques-uns. Mais assurément le DC est un instrument puissant - particulièrement si complété par des politiques du marché du travail actives et des mesures de promotion de l'activité économique - pour contribuer à une croissance économique pro-pauvre et pour créer des opportunités pour des gens pauvres - mais formés et dont le pouvoir serait renforcé - d'augmenter leur revenu et d'améliorer la vie de leurs familles.

*Cet article reflète des éléments de la nouvelle stratégie de la DDC pour la promotion du développement des compétences, élaborée avec l'appui par W. Schlegel et G. Kohlheyer d'INBAS Belgique/Allemagne.*

0-0-0-0-0

## LE NOUVEL INTERET DE JICA POUR L'ETFP

Takao Maruyama, Département de développement humain, JICA, Tokyo  
Maruyama.Takao@jica.go.jp

### **Mots-clés**

ETFP, JICA, Ghana

### **Résumé**

La coopération japonaise s'est impliquée dans des projets de coopération technique dans le développement des ressources humaines pour l'industrie depuis plus de dix ans. Bien que ces projets aient contribué au développement des ressources humaines dans les pays en voie de développement, une autre approche, à savoir celle de l'ingénierie institutionnelle de l'ETFP, est nécessaire pour renforcer l'impact et la durabilité de la coopération. La coopération japonaise s'est impliquée avec cette approche au Ghana.

---

La coopération japonaise classe sa coopération dans le secteur de l'ETFP selon deux approches : le développement des ressources humaines pour l'industrie et développement des compétences pour la réduction de la pauvreté. La première catégorie vise à s'assurer que ceux qui sont instruits et formés accéderont au marché de l'emploi et trouveront un emploi utilisant les compétences qu'ils ont acquises.

La coopération japonaise a actuellement mis en oeuvre 36 projets de coopération technique dans le développement des ressources humaines pour l'industrie en dix ans (de 1994 à 2003) à travers le monde. La plupart des projets se sont concentrés sur l'élaboration de capacités de formation d'établissements ou d'école publics avec des remises à jour des compétences pour les instructeurs par la formation sur site. Quoique ces projets aient contribué au développement des ressources humaines dans les pays en voie de développement, une autre approche, à savoir celle de l'ingénierie institutionnelle de l'ETFP, est nécessaire pour renforcer l'impact et la durabilité de la coopération. La coopération japonaise s'est impliquée avec cette approche au Ghana.

Au Ghana, la coopération japonaise a mis en oeuvre la recherche sur le secteur de l'ETFP de 2000 à 2001 avec le Gouvernement du Ghana. L'étude a clairement prouvé que l'ETFP au Ghana manquait de vigueur

parmi les établissements d'ETFP et ne correspondait pas à la demande de l'industrie. L'étude a recommandé que le Ghana introduise une approche de l'ETFP axée sur la compétence. Le gouvernement du Ghana l'a acceptée et a finalement approuvé le Conseil de l'ETFP (COETFP) en juillet 2006. La loi a établi le COETFP qui contrôlera le cadre des compétences, la conformité aux standards des modules de formation et la reconnaissance des établissements/écoles de formation.

La coopération japonaise a apporté son soutien au processus de débat et d'acceptation de la loi. En mai 2004, un forum national s'est tenu parmi les ministères, les industries, et les ONG concernés pour partager le but de la réforme dans le secteur de l'ETFP. En février 2005, une conférence a été lancée sous la forme d'une table ronde à la demande du Ministère de l'enseignement, du Ministère du développement de la main-d'oeuvre et de l'emploi. La conférence a débattu des directives pour l'introduction d'une approche de l'ETFP axée sur la compétence.

La coopération japonaise projette de mettre en oeuvre de façon continue un projet pour soutenir la réforme du secteur de l'ETFP au Ghana. Le projet apportera une assistance aux activités du COETFP et à la mise en oeuvre de la formation pilote dans plusieurs instituts/écoles publiques. Le projet soutient non seulement l'établissement d'un cadre de qualifications et la préparation de modules de formation mais il favorise les institutions/écoles de formation pour qu'ils mènent des formations à l'aide des modules. Le COETFP et les institutions/écoles de formation renforceront la capacité de gérer la formation axée sur la compétence comme un tout à travers le projet.

Au delà du Ghana, la coopération japonaise va poursuivre sa coopération dans l'ingénierie institutionnelle de l'ETFP et dans l'élaboration de capacités d'instituts/écoles de formation publics avec un impact potentiel et une durabilité élevés.

0-0-0-0-0

## **LES COMPETENCES : UNE PRIORITE DANS L'AGENDA MONDIAL DE L'EDUCATION POUR TOUS ?**

Kenneth King, CREC, Université de Hong-Kong (et Edimbourg)  
Kenneth.King@ed.ac.uk

### **Mots-clés**

Compétences, EPT (Education For All, EFA), Rapport mondial de suivi de l'EPT

### **Résumé**

Le développement des compétences, les apprentissages et les programmes d'éducation formels comme informels, comme le note l'auteur, faisaient partie de la déclaration de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en 1990 – et pourtant elles n'ont pas figuré au centre de l'agenda global de l'éducation depuis cette époque. L'article poursuit la discussion en défendant l'idée selon laquelle les compétences devraient être le sujet d'un Rapport mondial de suivi de l'EPT.

---

### **Un mot sur l'histoire du développement des compétences dans l'Agenda mondial de l'Education**

Quoique le développement des compétences, les apprentissages, et les programmes formels et informels d'enseignement aient été reconnus en tant que composante de la vision élargie de l'enseignement primaire à la conférence mondiale sur l'enseignement pour tous à Jomtien en mars 1990 [article 5 de la *Déclaration* ], ils n'ont pas figuré au centre de l'agenda mondial de l'éducation pour tous depuis cette époque. Le *Cadre d'action* de Jomtien (p.3) avait en fait suggéré ce qui suit : « l'élargissement de l'offre d'enseignement primaire et de la formation à d'autres compétences essentielles nécessaires à la jeunesse et aux adultes, avec une efficacité des programmes évaluée en termes de changements de comportements et d'impacts sur la santé, l'emploi et la productivité. » Peut-être tout naturellement, beaucoup d'agences donatrices se sont-elles concentrées sur le défi de Jomtien qui consiste à offrir un accès universel à l'éducation primaire et à permettre l'achèvement de l'éducation primaire et en ont-elles fait leur priorité et ceci a été renforcé par l'élaboration des Objectifs internationaux de développement en 1996, dont un des buts est l'éducation primaire universelle. Et ceci à son tour a été renforcé par l'Objectif du Millénaire pour le Développement (OMD) pour ce même sous-secteur de l'éducation en 2000.

En fait, il y avait eu un rapport très ferme de la Banque mondiale sur l'*Enseignement technique et la formation professionnelle* juste un an après Jomtien (en 1991). Mais ceci a été largement interprété (et aussi largement mal interprété) pour affirmer qu'une bonne éducation primaire de base était la meilleure préparation à un enseignement technique et professionnel, que l'enseignement technique scolaire n'était pas un bon investissement et que la formation professionnelle offerte dans le public était un piètre substitut à la formation sur site par les employeurs. Il a eu moins d'influence que ce qu'il méritait en partie en raison de ces diverses interprétations mais également parce qu'il est paru une année après Jomtien et également après le document d'orientation de la Banque sur l'éducation primaire.

### **Faire des compétences le sujet d'un *Rapport mondial de suivi de l'EPT (RMS)* ?**

Le but 3 du Forum mondial de Dakar de 2000 avait enjoint de « s'assurer que les besoins éducatifs de tous les jeunes et adultes sont satisfaits par un accès équitable à des programmes éducatifs pertinents et à des programmes de compétences utiles dans la vie. Avec le bénéfice du recul, on peut regretter que les « autres compétences essentielles nécessaires à la jeunesse et aux adultes » mentionnés à Jomtien aient été changées en « programmes de compétences utiles dans la vie » à Dakar. Les compétences utiles dans la vie ont une portée très différente des « compétences utiles au travail ». Celles-ci, comme nous en avons discuté plus tôt dans l'article sur le Rapport sur le développement dans le monde, peuvent couvrir toutes sortes de savoir-faire, de la maîtrise de la langue et du calcul aux compétences comportementales ou en communication. Il se pourrait que le monde du développement des compétences ou de l'ETFP semble regagner de l'importance. Atchoarena de l'IIEP (dans le N°38) défend l'idée selon laquelle « dans le monde entier, beaucoup de gouvernements renouvellent leurs efforts pour favoriser l'enseignement professionnel ». Dans le même sens King et Palmer (dans le N°38) demandent à ce que le « DCTP reviennent dans les agendas des gouvernements et des agences donatrices ». Levesque indique (aussi dans le N°38) simplement à quel point la détermination à renforcer l'enseignement technique et professionnel est répandue dans les programmes de développement décennaux des gouvernements d'Afrique subsaharienne (ASS).

Pourtant il semble y avoir tant de cibles différentes pour les compétences ! Compétences pour la productivité ; compétences pour la compétitivité ; compétences pour la réduction de la pauvreté ; compétences pour le secteur informel ; compétences pour les migrants ruraux ; compétences pour la jeunesse défavorisée. Pour ne pas mentionner les compétences pour l'économie de la connaissance ; les compétences pour le développement de l'entreprise ; les compétences pour l'insertion ; les compétences pour le développement économique local ; les compétences pour les secteurs prioritaires ; les compétences comme sécurité ; et les compétences pour des moyens de subsistance durables.

Toutes ces dernières, et bien d'autres encore, sont abordées dans cette édition spéciale du N°38. Mais alors pourquoi faire des compétences le thème d'un *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ? La raison la plus forte est que les compétences (qu'il s'agisse de compétences essentielles ou de compétences utiles dans la vie) étaient l'une des 6 objectifs de Jomtien et de Dakar. Mais au-delà de cet argument en faveur d'un traitement équitable parmi les 6 Buts de Dakar, il y a une raison contraignante pour rassembler, comme le RMS l'a fait avec tellement de succès pour les autres buts ([www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)), l'expérience à travers le monde des rôles et des potentiels du développement des compétences.

Depuis le projet d'orientation de la Banque mondiale en 1991, il n'y a pas eu d'évaluation globale des compétences. Il y a eu un excellent document sur le développement des compétences en ASS (Banque mondiale, 2004) [ voir McGrath dans le N°38 ] et il y a un certain nombre d'études de pays et d'études régionales disponibles, comme le *Développement des compétences en Inde* (Banque mondiale également). Mais il n'y a aucune vue d'ensemble de ce domaine en crucial. Un certain nombre de personnes ont pensé que le *Rapport sur le développement dans le monde de 2007* qui met l'accent sur le potentiel de la jeunesse, pourrait apporter une contribution majeure au thème des compétences. Certainement, un ou deux des exposés introductifs au RDM sont pertinents au regard du thème des compétences, tel que celui de Van Adams's (qui est récapitulé dans le N°38). Mais l'approche des compétences par le RDM n'est pas du tout mondiale (voir King dans le N°38), bien qu'elle souligne qu'il y a actuellement une fenêtre d'opportunité particulière pour agir, étant donné la masse des jeunes dans certaines régions (cf. WARD dans le N°38).

Ainsi, un volume sur les Compétences pour les jeunes, avec le statut et la portée des rapports mondiaux de suivi de l'EPT, serait un énorme avantage dans ce domaine. Mais plus important encore, le grand nombre de jeunes qui ont été encouragés par l'engagement de leurs gouvernements et des agences donatrices à acquérir une éducation primaire au cours de ces 16 dernières années depuis Jomtien, a exercé d'énormes pressions sur l'enseignement post-primaire existant et sur les systèmes de formation. Vraisemblablement l'enseignement primaire universel s'avérera non durable sans parcours cohérent vers un enseignement

ultérieur et vers des compétences pour l'emploi et l'auto-emploi.

## Références

- UNESCO pour les rapports de suivi mondial de l'EPT, voir [www.efareport.unesco.org/](http://www.efareport.unesco.org/)  
World Conference on Education for All (1990) *Declaration and Framework for Action*, 1990, UNESCO, Paris.
- World Bank (1991) [Vocational and technical education and training: a World Bank Policy Paper](#), World Bank: Washington
- World Bank (2004) [Skills development in Sub-Saharan Africa](#), World Bank: Washington.
- World Bank (2006) [World Development Report 2007: Development and the next generation](#), World Bank: Washington.

0-0-0-0-0

## CONTINUITES LATINO-AMERICAINES DANS LES COMPETENCES

### APPROCHES NOVATRICES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE MEXIQUE RURAL

Christopher Martin, Fondation Ford, Mexico  
C.Martin@fordfound.org

## Mots-clés

ETFP, Mexique

## Résumé

Dans quelques secteurs ruraux et en particulier indigènes du Mexique toute une série d'innovations éducatives locale, généralement indépendante ont émergé au cours des 20 dernières années avec une approche éducative holistique envers l'ETFP. Cet article examine quelques exemples.

---

L'ETFP est souvent vu comme une alternative ou un ajout à l'enseignement standard. Malheureusement, il a eu tendance à être un enseignement de statut inférieur. C'est certainement le cas au Mexique où les parcours éducatifs techniques et professionnels renforcent la forte distinction entre ceux qui poursuivront des études académiques qui les mèneront à des professions et ceux qui doivent se préparer à une incorporation plus tôt dans l'économie comme travailleurs salariés ou fermiers. C'est la norme au niveau national (voir Pieck Gochicoa, 1999 et 2004). D'importantes conséquences ont émergé de ce modèle problématique et je ferai référence à l'une d'elle à la fin de cet article. Mais alors qu'il s'agit d'exceptions à la tendance générale, elles sont plus communes dans les marges, dans les zones rurales et en particulier indigènes où une nouvelle approche éducative, holistique, a émergé.

Ici une série d'innovations éducatives locales, généralement indépendantes, ont émergé en particulier au cours des 20 dernières années, partageant le souci d'affirmer deux principes fondamentaux de l'enseignement indigène. Ce sont a) que la connaissance est une question sociale pas simplement une acquisition individuelle, et 2) que des domaines distincts de la connaissance, ainsi que les dimensions théoriques et pratiques de la connaissance sont liés en particulier à travers leur application à la vie quotidienne : le développement des ressources naturelles et humaines. Même la connaissance mathématique et astronomique la plus avancée et la plus abstraite des Mayas a été intimement liée aux cycles de production agricole. Cette conception intégrée de l'enseignement se prolonge par l'acte d'apprentissage lui-même, par lequel tous, l'étudiant, le professeur et la communauté jouent un rôle, quoique cette vision contraste avec l'approche moderne et occidentale, confiante en sa philosophie intégrale, les éducateurs indigènes recherchent le dialogue entre les deux types d'éducation, reconnaissant la valeur de chacun pour des jeunes qui aspirent à autre chose et susceptibles d'émigrer.

La vision intégrée de l'enseignement présente dans ces projets et dans ses leçons pour l'ETFP est mieux

illustrée par des exemples. J'en donne ici trois. Au coeur des hautes terres du nord d'Oaxaca, il y a une communauté prestigieuse qui assure un enseignement primaire (une des dernières de ce type) dont la réputation repose sur ses réussites scolaires notables (De Agüero et Muñoz, 2005). Les analystes de même que la communauté considèrent que ce succès dérive de l'interaction étroite entre l'école et la communauté dans beaucoup d'aspects. Ceci est clairement démontré par les groupes musicaux scolaires. Les orchestres de cuivres constituent un aspect important de la tradition locale dans la région. L'école enseigne la théorie musicale et la maîtrise des instruments afin les enfants apprennent une compétence mais surtout pour qu'ils l'utilisent au service de la communauté lors des mariages, des enterrements et de tout un éventail de festivités locales. Qui plus est, beaucoup de diplômés de l'école trouvent un emploi dans des groupes de professionnels au Mexique et aux Etats-Unis, où beaucoup émigrent. Ceci dans un processus éducatif intégré ; les jeunes se replongent dans leurs traditions culturelles, acquièrent une compétence générant un revenu et améliorent leur formation au sens large.

L'école d'Oaxacan n'est pas la seule à promouvoir un éventail de compétences non seulement musicales, mais aussi en horticulture, en travail du cuir et en sciences de l'alimentation comme partie intégrante du programme d'études. Allez voir n'importe laquelle de ces innovations éducatives dans un secteur indigène, et le programme d'études traditionnel sera enseigné avec et au travers de compétences pratiques. Par exemple dans le Puebla du nord, un réseau d'écoles secondaires d'EPT partagent un laboratoire mobile qui enseigne la science au travers d'activités de développement communautaires dont un des résultats a été la propagation des herbes médicinales, du reboisement et de la production commerciale d'ail – redonnant de la vigueur à l'agriculture locale et à la génération de revenus (Salom Flores, 2001). De même, à l'école secondaire de Tatutsi dans les montagnes du nord de Jalisco (*Secretaria de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*, 2004), une approche unique de l'éducation civique combine l'enseignement en classe et la pratique quotidienne de la citoyenneté et l'étude de terrain des questions locales de droit de la terre dans un projet d'école. Tatutsi, comme la plupart des autres ONG éducatives indigènes a profité de l'accord de l'OIT 169 (<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C169>), protégeant les modes de vie et de travail indigènes pour soutenir son projet. Cette introduction importante aux questions civiques et légales au niveau de l'école secondaire a stimulé quelques étudiants à poursuivre des carrières juridiques pour la défense de leurs droits territoriaux. La boulangerie de l'école qui applique des aspects mathématiques, agricoles et scientifiques du programme d'études à la fabrication du pain a également suscité la création d'une boulangerie commerciale locale connaissant un grand succès et qui emploie d'anciens étudiants.

Peut-être les innovations éducatives indigènes du Mexique semblent-elles éloignées de l'ETFP dans d'autres régions du monde et ne sont-elles pas évidemment transposables. Ce qui est une leçon d'une portée plus large est qu'une articulation étroite entre la communauté scolaire et le marché du travail local peut être la base d'une vision plus intégrée et plus holistique de l'éducation dans laquelle l'ETFP est central non seulement en favorisant l'employabilité et la génération de revenus mais également en enrichissant tout l'aspect d'une éducation complète. Quelques projets de rénovation urbaine - par exemple les projets City challenge au RU - ont eu une approche similaire à celle de l'Université de Mexico, où, dans les franges urbaines /rurales de cette mégapole, les défis de la dégradation environnementale, le chômage et la pauvreté ont stimulé un enseignement axé sur l'école et des projets de production comme nouvelle manière d'instruire la jeunesse en vue de son futur dans l'enseignement supérieur ou dans les économies mexicaines ou américaines.

## Références

- De Agüero, M. and Muñoz, M. (2005) Momentos de belleza educativa. La escuela, la banda y la comunidad de San Bartolomé Zoogocho, in Margarita Zorrilla Fierro, (Ed.), *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*, México, COMIE, pp. 141-188.
- Pieck Gochicoa, E. (1999) Educación de jóvenes y adultos vinculado con el trabajo, in *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 50, UNESCO/OREALC
- Pieck Gochicoa, E. (2004) La oferta de formación para el trabajo en Mexico, Documento de Investigación No. 3, Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación/UIA.
- Salom Flores, G. (Ed.) (2001) *La telesecundaria rural vinculada a la comunidad. Una Experiencia en la Sierra Norte de Puebla, México*, Ángeles Editores, S.A.
- Secretaria de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (2004), Tatutsi Maxakwaxi: Proyecto Educativo Wixárika in *Experiencia innovadoras en educación intercultural Vol. 1*. México, SEP, pp. 127-152.

0-0-0-0-0

## IMPACT DES POLITIQUES ET DE LA SOCIÉTÉ SUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : MODELES DE REFORME AU CHILI AU COURS DU DERNIER QUART DE SIECLE

Cristián Cox, Universidad Católica de Chile  
ccoxn@uc.cl

### Mots-clés

Chili, enseignement professionnel, école technique, réforme

### Résumé

Cet article décrit les divers changements dont le système d'enseignement professionnel du Chili a été témoin depuis les années 80.

---

L'enseignement professionnel au Chili a connu une déréglementation radicale pendant les années 80, dans le contexte des réformes de décentralisation et de privatisation mises en oeuvre par un gouvernement militaire qui en 1981 a inauguré, en les imposant, des modèles de choix régulés dans l'enseignement latino-américain. Ces modèles exigeaient de chaque école technique secondaire qu'elle réforme son programme d'études en lien étroit avec les industries et les entreprises locales. Sans soutien gouvernemental pour effectuer ce qui, pour un système traditionnellement centralisé et dirigé par l'Etat était une réorientation importante allant de pair avec une diminution des dépenses publiques dans l'éducation d'un tiers en valeur réelle entre 1982 et 1990, la diversification des spécialisations a explosé (jusqu'à plus de 400). Celles-ci ont été poussées plus par les besoins de différenciation sur le marché et de protection de l'emploi des professeurs dans chaque école que par une réelle réponse aux demandes de compétences par les industries locales ou, beaucoup moins, par une évaluation des besoins de l'économie nationale. De plus, le gouvernement s'est livré à d'importants regroupements d'entreprises nationales, a pris la responsabilité d'administrer (avec les ressources publiques) un petit nombre d'écoles techniques (70 sur plus de 500 alors) ; ceci a aidé à produire un engagement dans l'éducation parmi les leaders représentatifs du secteur productif qui, une décennie plus tard, dans un contexte politique tout à fait différent, s'est avéré fort efficace en produisant un dialogue et une coopération constructives avec des éducateurs dans la définition de la réforme des programmes d'études des années 90.

Malgré des ressources diminuées et une chute probable de la qualité, les effectifs de l'enseignement technique ont augmenté tant en termes absolus que relatifs pendant les années 80, poussés par la demande des groupes à faible revenu ayant accès à l'enseignement secondaire pour la première fois. Les effectifs sont passés de près de 180000 étudiants en 1981, représentant 29% du total de l'enseignement secondaire, à 255396 en 1990, (35,5% du total). Le *taux de couverture* de l'enseignement secondaire pour la tranche d'âge des 14-18ans a augmenté de 77% pour cent en 1990 à 93% en 2003. Ses effectifs totaux passant de 719819 en 1990 à 1029366 en 2005, tandis que sa branche technique passait de 255396 à 397673 durant la même période (Miranda, 2003 ; Cox, 2006 ; [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)).

La transition vers un régime démocratique en 1990, suivi de trois périodes de gouvernement de la même alliance politique centre-gauche, a signifié la récupération par l'Etat d'un rôle de leader (sans abandonner les mécanismes de régulation axés sur le marché), des augmentations considérables des ressources publiques, des programmes complets menés par l'Etat pour améliorer tant la qualité que l'équité de l'enseignement secondaire et une réforme ambitieuse des programmes d'études. En même temps l'augmentation des effectifs a continué imperturbablement.

Sans changer les dispositifs institutionnels, c'est-à-dire, l'existence de deux types de *liceos* [ écoles secondaires ], général et professionnel, la réforme des programmes d'études du Chili (1998) a déplacé le début d'un enseignement professionnel de 2 ans vers le lycée (de la 9ème à la 11ème classe) ramenant la différence entre les deux types d'enseignement de quatre à deux ans et augmentant le contenu académique de l'enseignement professionnel à un tiers du total du temps d'enseignement. Des cours spécialisés ont également été ajoutés au programme d'études général au choix des étudiants de la filière générale, alors que les spécialités professionnelles étaient mieux définies, leur contenu et les pratiques remodelées pour

donner aux étudiants des compétences flexibles.

Concernant la combinaison et l'équilibre des trois variables fondamentales de la politique des programmes de l'enseignement secondaire -- choix et spécialisation, équilibre général / professionnel, et nature de la conception du programme (par discipline ou non) ou du développement – le cas chilien correspond le plus aux traits décrits par une étude récente de la Banque mondiale sur les tendances mondiales de réforme de l'enseignement secondaire comme exemple d'une synthèse qui combine : *la spécialisation et le choix reportés à la fin de la première partie du niveau secondaire. Système de matières à option comme dispositif introduisant une différenciation interne limitée. Un enseignement professionnel repoussé au niveau de fin du secondaire. Accent mis sur l'introduction d'éléments professionnels dans le programme commun. Les questions transversales relatives aux programmes et approches interdisciplinaires sont considérées mais les secteurs traditionnels continuent à constituer le cadre du programme secondaire* (Banque mondiale 2005 :P. 93).

L'évolution des effectifs de l'enseignement technique de 1990 à 2005 montre un modèle de croissance et de déclin relatifs : de 35,5% du total des effectifs du secondaire en 1990, il a atteint le niveau historique de 45,1% en 1998, pour diminuer annuellement après, atteignant 38,6 pour cent en 2005 (www.mineduc.cl). Tant les tendances de l'éducation que celles de la société convergent ici. Celle-ci a vu l'accès à l'enseignement supérieur devenir sensiblement plus aisé (en lien avec son développement et sa diversification institutionnels), tandis que cette dernière a connu une croissance économique affectant les attentes des familles à faibles revenus en matière de choix de leur progéniture entre emploi et enseignement supérieur. Ainsi, malgré le fait qu'en 2005 plus d'un tiers de ceux qui avaient quitté l'enseignement technique étaient passés dans l'enseignement supérieur, prouvant que cette branche est moins que jamais une impasse, il est évident que l'évaluation par beaucoup de familles à faibles revenus des parcours facilités par les deux branches de l'enseignement secondaire est en train de changer en faveur de l'enseignement secondaire général ou académique, contrairement à ce que cette même évaluation était il y a 8 ans.

Une question stratégique et non résolue pour l'enseignement professionnel chilien aujourd'hui est l'intégration verticale de son enseignement technique de niveau secondaire et tertiaire. Ce dernier répète le plus souvent le contenu du premier dans le plus faible des trois types des établissements d'enseignement supérieur (*Centros de Formación Técnica*), compromettant directement une nécessaire valorisation sociale de l'enseignement technique de niveau tertiaire ainsi qu'un système cohérent de formation des techniciens de niveau supérieur.

### Références

- Cox, C. (2006) *Policy formation and implementation in secondary education reform: the case of Chile at the turn of the Century*. The World Bank, Education Working Paper Series, n° 3, Washington.
- Miranda, M. (2003) Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional. In *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*, ed. C. Cox. Santiago: Editorial Universitaria.
- World Bank (2005) *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington, D.C.

0-0-0-0-0

## FORMER LA JEUNESSE DEFAVORISEE EN AMERIQUE LATINE : BEAUCOUP DE PROGRAMMES, DES SYSTEMES FAIBLES

Claudia Jacinto, IIEP (UNESCO) Buenos Aires  
cjacinto@fibertel.com.ar

### Mots-clés

Formation, jeunesse, Amérique latine

### Résumé

Depuis les années 90 il y a eu une montée en puissance des programmes d'enseignement ou de formation professionnelle en Amérique latine, particulièrement concentrée sur la jeunesse défavorisée en tant qu'élément de la lutte contre la pauvreté et les inégalités. Cet article examine de façon générale les acquis et les limites des stratégies adoptées.

---

Les pays latino-américains sont confrontés à de sérieuses difficultés dans le domaine de l'intégration sociale et en particulier de l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Depuis les années 90, il y a eu une montée en puissance des programmes plus particulièrement concentrée sur la jeunesse défavorisée en tant qu'élément de la lutte contre la pauvreté et les inégalités. La plupart des interventions visent soit des moyens alternatifs pour finir l'enseignement secondaire soit une formation professionnelle s'adressant à la jeunesse peu éduquée qui a rarement accès à la formation traditionnelle. Les résultats limités de telles interventions et de leurs approches ont été discutés dans des débats techniques et politiques et les modèles des programmes de formation ont été modifiés lors de chaque changement de gouvernement. Cependant, la stratégie de développer des politiques publiques de programmes provisoires persiste toujours.

Pour résumer, les acquis et les limites générales des stratégies pourraient être exprimés comme suit :

- L'adoption de parcours de formation plus flexibles – la mise en oeuvre des cours et des projets a commencé en les sous-traitant à des agences publiques et privées offrant divers types de formation, au lieu d'employer les établissements traditionnels de formation professionnelle. Alors qu'un certain consensus peut être observé au sujet de la nécessité de commencer à modifier la tendance de l'Etat à organiser les politiques sociales (c'est-à-dire établissements, ressources humaines, équipement et infrastructure) du côté de l'offre, les mécanismes adoptés - le modèle « de marché libre » et les programmes subventionnés - n'ont pas obtenu de grands résultats en terme de formation professionnelle. Au lieu de cela, ils ont eu comme conséquence une action fragmentaire avec plus ou moins de qualité et d'efficacité selon les cas.
- Malgré leur diversification et leur flexibilité, les organismes de formation ont éprouvé des difficultés à élaborer et à mettre en oeuvre la formation. D'abord, ils doivent assurer de nouvelles tâches liées à la conception des programmes, à la gestion des structures, aux interactions avec d'autres établissements et avec le marché du travail et ils ne savent pas nécessairement relever ces défis. Deuxièmement, beaucoup d'organismes ont montré des faiblesses dans la gestion administrative et économique. Ils ont également montré des insuffisances de connaissances en stratégies de planification institutionnelle et en communication interne.
- Une des faiblesses était que presque aucune des mesures prises n'a favorisé les liens avec l'enseignement conventionnel. Les certificats attribués, en général, n'impliquaient aucune reconnaissance ou équivalence dans l'enseignement formel ou la formation professionnelle formelle, quoique la majorité des jeunes inscrits ne possédaient pas de qualification secondaire et qu'un des résultats de la croissance des effectifs ait été le fait que presque 30% de ces jeunes sont retournés dans l'enseignement formel.

D'une manière générale, ces mesures dénotent une tentative de fournir de plus grandes opportunités aux jeunes confrontés à des contextes sociaux de plus en plus exclusifs et des marchés du travail plus complexes. Leurs aspects les plus pertinents sont précisément le fait qu'elles expriment le besoin urgent d'un programme soulignant de plus en plus l'utilisation d'opportunités d'emploi concrètes et d'une amélioration permanente de leurs stratégies.

Plusieurs de ces initiatives, cependant, ont paru simplifier le problème de l'intégration des jeunes sur le marché du travail, en particulier ceux appartenant aux groupes les plus pauvres. Elles mettent l'accent sur la question d'un faible niveau de compétences sans tenir suffisamment compte du rôle que les niveaux d'instruction formels jouent dans l'intégration sur le marché du travail, pas plus que des tendances à l'exclusion propres au marché du travail. En outre, la vision classique des jeunes tend à être étroite et ne reconnaît pas la nature diverse des jeunes visés : des groupes très marginaux et isolés (peuples autochtones, enfants sans foyer, etc.), aux secteurs de pauvreté urbains ou aux jeunes ruraux. En conclusion, nous ne devrions pas perdre de vue le fait que ces initiatives ne couvrent seulement qu'une petite fraction de la population potentielle composée de tous les jeunes qui quittent l'école sans aucune qualification.

Quelques programmes récents essayent maintenant de nouveaux modèles comme réponse à certaines des limites ou des faiblesses de ces approches. Nous différencions dans ce domaine les stratégies suivantes : a) les initiatives favorisant l'achèvement de l'éducation primaire et secondaire pour les jeunes et les adultes par des parcours alternatifs au parcours traditionnel, souvent articulées avec une formation professionnelle ; b)

les expériences liant formation et intégration par le travail, c) des programmes utilisant des mécanismes de « discrimination positive » pour favoriser la transition de la jeunesse pauvre vers le travail (par exemple, des possibilités d'emploi « abritées » dans le secteur public ou en entreprise).

La question centrale demeure dans quelle mesure et par quels moyens ces initiatives peuvent contribuer à produire une « deuxième chance » valable pour les jeunes des milieux à faible revenu, en les aidant à trouver de meilleurs emplois et en favorisant leur insertion sociale.

0-0-0-0-0

## LA LETTRE DU NORRAG

### NOUVEAUX DEVELOPPEMENTS POUR NORRAG.ORG

Robert Palmer, assistant pour le développement de NORRAG, Edimbourg et Amman  
Rob.Palmer@ed.ac.uk

Cela fait maintenant environ trois ans que le site Web NORRAG.org a été lancé en 2003. Le fait de passer *en ligne* et (presque) sans papier a conduit à une forte augmentation du nombre de membres de NORRAG, de 170 en 2003 à 1000 au début de 2007. Tandis que le secrétariat de NORRAG soufflait dans une petite trompette pour son 1000ème membre (notre 1000ème membre était du Bangladesh), nous avons également nos vues sur les manières d'améliorer *NORRAG.org* et de le rendre plus réactif et efficace comme plateforme pour toucher les membres actuels et futurs. Suite à une réunion du secrétariat de NORRAG à Genève en septembre 2006 les principaux changements suggérés que vous noterez début 2007 sont les suivants..

#### **Dossier de politique**

Chaque édition de La Lettre du NORRAG (LN) se compose habituellement de 60 à 80 pages mais le secrétariat de NORRAG reconnaît que beaucoup de gens n'ont tout simplement pas le temps de survoler une édition entière de La Lettre. Pour cette raison nous avons présenté de courtes notes de politique (2 pages), comme une autre façon de tirer les leçons d'un numéro particulier de La Lettre, à l'attention des personnes qui ont peu de temps. Les notes de politique existent déjà pour les N°36 et 37 et sous peu seront ajoutés sur le nouveau site et resteront un élément permanent de toutes les futures éditions de La Lettre.

#### **Développement du site Web et amélioration de l'accès à La Lettre du NORRAG**

Le site Web de NORRAG est actuellement mis à jour pour le rendre plus facile à utiliser et pour que l'information soit plus largement disponible et accessible. Par exemple, actuellement tous les numéros de La Lettre du NORRAG sont protégés par un mot de passe, ce qui signifie que les moteurs de recherche comme Google ne relèvent pas les articles écrits par et pour les membres de NORRAG. Afin de diffuser auprès d'une assistance plus large, par conséquent, notre intention est d'ouvrir l'accès à tous les anciens numéros de la Lettre du NORRAG de sorte que les moteurs de recherche puissent permettre à des chercheurs et à d'autres individus intéressés de trouver la Lettre plus facilement. Mais afin de maintenir un sens de la communauté et de nous permettre de fournir des informations pertinentes et à jour aux individus intéressés, nous maintiendrons l'enregistrement comme condition d'accès au dernier numéro.

Un autre aspect consiste à améliorer la diffusion de la Lettre du NORRAG. Ceci renvoie à la question de savoir si ceux qui trouvent les pages de NORRAG.org peuvent réellement télécharger facilement l'article ou le numéro de la Lettre du NORRAG qu'ils veulent lire ! Pour améliorer l'accès à la Lettre pour les membres ayant un accès faible ou limité à Internet il y aura trois options de téléchargement sur le nouveau site Web. La première est le téléchargement complet habituel de la Lettre dont le site actuel dispose déjà ; la seconde est la capacité de télécharger facilement différents articles des futures éditions de la Lettre ; la troisième sera un téléchargement des deux pages de notes de politique ou du résumé de ce numéro de la Lettre.

En plus des options améliorées de téléchargement sur le site de NORRAG.org, le courrier électronique que vous recevez habituellement de notre part vous informant au sujet du nouveau numéro de la Lettre inclura à l'avenir des options pour que vous ouvriez immédiatement dans une nouvelle fenêtre l'article qui vous intéresse.

#### **Quand ces changements auront-ils lieu ?**

Ces développements sont actuellement en cours et le nouveau site devrait être actif mi février 2007. Il y aura également quelques changements qui rendent l'inscription sur le nouveau site plus rapide et plus facile pour les membres. Nous vous en informerons par courrier électronique dès que ces changements seront effectifs sur le site. Les membres existants n'auront pas besoin de se réenregistrer.

Si vous avez des suggestions sur les façons d'améliorer le site de NORRAG.org ou sur la manière dont nous diffusons La Lettre du NORRAG, veuillez contacter [Rob.Palmer@ed.ac.uk](mailto:Rob.Palmer@ed.ac.uk)

0-0-0-0-0

## L'IDEOLOGIE DE LA CROISSANCE

### SYMPOSIUM SPECIAL SUR L'EDUCATION, LES COMPETENCES ET LA CROISSANCE DURABLE ORGANISE PAR NORRAG ET LE CREC A LA CONFERENCE D'OXFORD, 2007

Bjorn Harald Nordtveit,  
Centre de Recherche en Education Comparée (CREC), Hong-Kong  
bjorn@hku.hk

#### Mots-clés

Éducation, compétences, croissance durable, conférence UKFIET Oxford 2007

#### Résumé

Il y a une série de défis théoriques et politiques posés par les relations éducation-croissance, depuis la notion provocante de croissance elle-même jusqu'à l'étude de quel type d'enseignement et de formation interagit avec quel type de croissance. Le symposium organisé par NORRAG et le CREC à la conférence sur l'éducation UKFIET à Oxford en 2007 explorera les interactions entre l'éducation, les compétences et la croissance durable avec une attention particulière envers les pays en voie de développement. Cet article commence cette réflexion sur ces questions en examinant brièvement l'idéologie de la croissance.

---

Le symposium organisé par NORRAG et le CREC à la conférence sur l'enseignement UKFIET à Oxford en 2007 explorera les interactions entre l'enseignement, les compétences et la croissance durable avec une attention particulière envers les pays en voie de développement. Ce symposium est ouvert aux présentations sur les défis théoriques et de politique posés par les relations entre éducation, croissance et développement, à partir des notions de croissance et de développement elles-mêmes.

La croissance et le développement sont souvent considérés comme concepts synonymes et peu compliqués qui sont répétés comme une *mantra* par les spécialistes du développement mondial. Dans son célèbre discours d'inauguration le Président Harry Truman définissait la majeure partie du monde comme sous-développée et avait proposé la notion selon laquelle toutes les nations avancent sur le même chemin que les Etats-Unis, et aspirent aux mêmes buts. Dès le début, la vision du développement a été établie sur une idéologie américaine de la croissance économique. A cette époque les efforts de développement se sont concentrés sur les niveaux croissants de la production agricole et industrielle de même que sur l'exploitation des ressources naturelles (extraction, sylviculture, etc.), qui, on l'a cru, mèneraient à la croissance économique. Ce n'est pas avant le début des années 70 que les principales agences donatrices ont commencé à se concentrer sur le développement rural, puis, ont commencé à développer des programmes spécifiques, se succédant rapidement pendant les années 70 et les années 80, pour aborder la pauvreté, les besoins de base, l'éducation et les questions de genre (Sachs, 1999). Le but de la plupart des programmes des agences de financement, cependant, ne s'est jamais départi de l'objectif de la croissance économique.

En 1987 le terme "durable" a été présenté dans le discours sur le développement par le rapport de Brundtland. Le travail sur ce rapport a commencé en 1983, quand les Nations Unies ont nommé une commission internationale pour proposer des stratégies afin d'améliorer le bien-être humain à court terme sans menacer l'environnement local et global sur le long terme. Le développement durable favorise particulièrement une croissance écologiquement saine : la « transition vers une plus grande durabilité exigerait une approche plus holistique du développement, nécessitant une équité entre les générations ainsi que l'harmonisation de la croissance économique avec d'autres besoins et aspirations humains » (Mehmet, 1999, p. 133). Dans les années 90, la notion de durabilité a été adoptée par la plupart des agences internationales de développement et a été en grande partie incorporée au discours néo-libéral. Le but ultime du développement, naturellement, était encore vu comme la croissance économique. Cependant, il est de plus en plus reconnu que la croissance peut incorporer des facteurs négatifs - et que la survie de la race humaine pourrait s'avérer presque aussi importante que la croissance économique !

La théorie critique a remis en cause les présupposés de base de l'idéologie du développement d'après-

guerre, y compris les affirmations selon lesquelles certains pays sont développés tandis que certains sont sous-développés ; selon lesquels le développement est une série d'étapes vers une société qui reflète les sociétés occidentales ; et que le passage par ces étapes de développement est basé sur la croissance économique. La plupart des vues critiques défendent l'idée selon laquelle la vision du développement doit se déplacer de la question des moyens d'obtenir la croissance économique, vers une interrogation quant à la façon d'obtenir une société plus juste. Une question centrale pour les écoles critiques est la question de la répartition du pouvoir et du bien-être. Les idéologies axées sur la croissance reconnaissent, implicitement, que les relations de pouvoir dans la société sont « justes » et que les pauvres deviendront moins pauvres par le développement de l'économie dans l'ensemble (Todaro et Smith, 2002). La critique du paradigme axé sur la croissance se fonde sur plusieurs points, y compris celui selon lequel l'idéologie de la croissance est fondée sur le présupposé que la croissance économique est l'instrument central du développement ; que l'idéologie de la croissance est fondée sur une hypothèse encore incorrecte selon laquelle la croissance économique contribue à réduire la pauvreté par l'amélioration de l'économie dans l'ensemble ; que l'idéologie de la croissance met l'économie en tant que supra-structure au-dessus des besoins humains et de l'environnement (en dépit du mot « durable » à la mode) ; et que l'idéologie de la croissance exclut les choix de politique (puisque les choix de politique sont déjà faits ; ils sont basés sur les demandes du marché et les impératifs de la croissance).

La théorie critique propose de traiter la pauvreté par différentes mesures destinées à corriger la distribution de la richesse et à ajuster l'équilibre du pouvoir pour donner une voix égale à ceux qui sont vulnérables au sein de la société. Par conséquent, les choix des politiques, y compris des politiques d'éducation, devraient répondre aux critères de pouvoir et de distribution, pas aux critères de croissance économique. Herman Daly, un ancien économiste de la Banque mondiale, remet en question l'idéologie de la croissance en précisant que (i) la croissance économique ne peut pas continuer sans limites parce qu'il y a une frontière écologique de la croissance ; (ii) la croissance économique n'est pas distribuée équitablement dans la société ; (iii) donc, au lieu de promouvoir une croissance économique (non) durable, le développement devrait tâcher de favoriser un changement qualitatif vers une société améliorée et plus équitable (Daly et Farley, 2004). En accord avec cette vision, le développement ne peut plus être compris comme une théorie d'étapes par lesquelles les pays progressent vers une « civilisation » inspirée par le modèle occidental. Au contraire, on doit comprendre le développement comme une redistribution de la richesse existante dans la société et une amélioration des processus de production pour créer une société plus juste, dans laquelle les soucis d'équité et de justice sont de nature intergénérationnelle. En conséquence, l'enseignement, les compétences et la croissance durable doivent être repensés comme trois entités séparées. L'éducation et le développement de compétences devraient viser la redistribution et le changement social, et ne pas simplement être vus comme des outils pour l'économie.

Nous espérons que les intervenants du symposium organisé par NORRAG et le CREC à la conférence UKFIET à Oxford exploreront de façon critique les concepts de développement, d'éducation, de compétences et de croissance durable et remettront en question la vision de l'éducation comme sous-secteur de l'économie. **Pour plus de détails sur le symposium voir ci-dessous.**

## Références

- Daly, H. and Farley, J. (2004) *Ecological economics: principles and applications*. Washington: Island Press.
- Mehmet, O. (1999) *Westernizing the Third World: the Eurocentricity of economic development theories*. New York: Routledge.
- Sachs, W. (2001) *Planet dialectics: explorations in environment and development*. London: Zed Books.
- Todaro, M. and Smith, S. (2003) *Economic development*. 8th Ed. The Addison-Wesley series in economics, Boston: Addison Wesley.

## Education, compétences et croissance durable (symposium à la conférence UKFIET de 2007, Oxford)

### Participants :

Kenneth King (kenneth.king@ed.ac.uk) et Robert Palmer (rob.palmer@ed.ac.uk) Université d'Edimbourg ;

Bjorn Harald Nordtveit (bjorn@hkucc.hku.hk), Centre de Recherche en Education Comparée [ CREC ], Université de Hong-Kong ; Michel Carton (Michel.Carton@iued.unige.ch), NORRAG & IUED, Genève.

Ce symposium explorera les interactions entre éducation, compétences et croissance durable. Il y a une série de défis théoriques et politique posés par les relations éducation-croissance, à partir de la notion provocante de croissance elle-même, et jusqu'à l'étude de quel type d'enseignement et de formation interagit avec quel type de croissance. Un examen des relations complexes entre enseignement, compétences et croissance (qui semblent pertinentes dans l'apprentissage formel, informel et par le travail) peut inclure les thèmes secondaires suivants :

- croissance économique, éducation et développement des compétences et mondialisation.
- les OMD en matière d'éducation et une vision du développement axée sur la croissance : partenaires ou incompatibles ?
- comment l'éducation et la formation, de différents types et à différents niveaux, considèrent-elles la notion de croissance ?
- éducation et développement des compétences axés sur l'étudiant ou centrés ou sur l'économie ?
- politiques et pratiques nationales en matière d'éducation, de compétences et de croissance durable.
- rupture du cycle intergénérationnel de l'analphabétisme et de la pauvreté : le rôle des initiatives en matière d'éducation et de compétences.
- Sous quels les environnements économiques et dans quel marché du travail l'éducation et le développement des compétences peuvent-ils être durables ?

Le symposium cherche également à étudier des situations spécifiques à des pays où il y a eu, prétendument, une croissance économique durable, avec un engagement durable pour améliorer les résultats de l'éducation et des compétences pour un nombre croissant de jeunes. Il sera également important de s'interroger sur des situations où il y a eu de la croissance seulement d'un côté de l'équation éducation -économie.

#### **Conférence UKFIET 2007**

Aller vers la croissance ? École, communauté, économie, nation, du 11 au 13 septembre 2007, université d'Oxford. Pour soumettre un résumé au symposium organisé par le NORRAG et le CREC veuillez vous référer à la section « éducation, compétences et croissance durable » sur <http://www.cfbt.com/UKFIET/>

**NORRAG** (Réseau pour l'étude et la recherche sur les politiques et le conseil en éducation et formation) est un réseau de personnes basées dans les universités, les centres de recherches, les agences de développement et les ONG impliquées dans l'élaboration de capacités de développement de la recherche, des politiques et des pratiques d'enseignement et de formation. Vous pouvez rejoindre NORRAG librement. Veuillez visiter le site [www.NORRAG.org](http://www.NORRAG.org)

0-0-0-0-0

#### **Liens vers les précédents numéros de *La Lettre du NORRAG* (1-37)**

Robert Palmer, assistant pour le développement de NORRAG  
[Rob.Palmer@ed.ac.uk](mailto:Rob.Palmer@ed.ac.uk)

*Année de publication entre parenthèses*

**Note :** pour accéder au numéro de *La Lettre du NORRAG* maintenez la touche ctrl enfoncée et cliquez sur l'hyperlien

**NN37 :** (2006) [Special Theme on Education and Training out of Poverty? A Status Report.](#)

**NN36 :** (2005) [Special Theme on 2005 –The Development Year? Le projet du Millénaire, le Sommet mondial, la Commission pour l'Afrique et les implications du G8 pour l'éducation, la formation et le partenariat.](#)

**NN35 :** (2005) [Critical Perspectives on Gender, Education and Skills in Western and Central Africa](#)

[at Basic and Post-Basic Levels](#). En outre disponible en français *Perspectives critiques sur le genre, l'éducation et les compétences en Afrique de l'Ouest et du Centre aux niveaux primaire et post-primaire*

**NN34** : (2004) [Language Politics and the Politics of Language \(in Education\)](#).

**NN33** : (2004) [Targets in Education & Training. Off-Centre?](#)

**NN32** : (2003) [Critical Perspectives on Education and Skills in Eastern Africa on Basic and Post-Basic Levels](#). En outre disponible en français *Qualité; enseignement supérieur; compétences; conflits*

**NN31** : (2003) [A Status Report on New Thinking & Rethinking on the Different Dimensions of Education and Training](#). En outre disponible en français *Savoir, recherche et coopération internationale*

**NN30** : (2002) [NORRAG & The Web, The Harsh Realities of Going Virtual?](#)

**NN29** : (2001) [The Globalisation of Development Knowledge](#).

**NN28** : (2001) [Knowledge, Research & International Co-operation](#).

**NN27** : (2000) [The Brave New World of International Education & Training](#).

**NN26** : (2000) [The World Education Forum in Dakar](#).

**NN25** : (1999) [Swapping Partners, The New Politics of Partnership and Sector Wide Approaches](#).

**NN24** : (1999) [A last round of aid policies for education, training and research this century](#).

**NN23** : (1998) [Knowledge generation in higher education - New challenges for North-South international cooperation](#).

**NN22** : (1998) [International development cooperation](#).

**NN21** : (1997) [The fifth international conference on adult education](#).

**NN20** : (1996) [TVET & skills development - Researcher and agency perspectives](#).

**NN19** : (1996) [Education for all – For whom ? - An issue related to the mid-term review of EFA in Amman, Jordan](#). En outre disponible en français *Education pour tous - pour qui ? Un numéro sur l'évaluation intermédiaire d'ETP à Amman*

**NN18** : (1995) [Consulting and advising in international education and training](#).

**NN17** : (1995) [European Union - Aid guidelines on education and training](#). En outre disponible en français *L'Union Européenne et l'aide à l'éducation et à la formation*

**NN16** : (1994) [Higher education: The lessons from experience, comments from around the world on the World Bank's higher education paper](#).

**NN15** : (1993) [Rough guide to the literature on education and training in selected countries](#).

**NN14** : (1993) [New trends in training policies](#). En outre disponible en français *Nouvelles tendances des politiques de formation des agences d'aide*

**NN13** : (1992) [Networking education and training](#).

**NN12** : (1992) [Aid under review](#).

**NN11** : (1991) [Higher education](#).

- NN10** : (1991) [Education research capacity.](#)
- NN9** : (1990) [Technical vocational education and training.](#)
- NN8** : (1990) [What happened at the World Conference in Jomtien?](#)
- NN7** : (1990) [World conference on education for all and international literacy year.](#)
- NN6** : (1989) [Section on NGOs as donors.](#)
- NN5** : (1988) [Sections on multilateral and bilateral agencies.](#)
- NN4** : (1988) [Special section on UK and USA.](#)
- NN3** : (1987) [Special section on the Netherlands and the Federal Republic of Germany.](#)
- NN2** : (1987) [Special sections on Canada and Scandinavia. News from the south and north.](#)
- NN1** : (1986) [NORRAG News first edition.](#)

0-0-0-0-0

### REUNIONS AU COURS DES SIX MOIS A VENIR

Si vous organisez une réunion et si vous pensez qu'elle serait d'intérêt pour les membres de NORRAG envoyez des détails à : [P.King@ed.ac.uk](mailto:P.King@ed.ac.uk) Il est utile que chaque annonce diffuse les détails selon les titres ci-dessous.

Si vous voulez suivre l'information sur les réunions vous devriez pouvoir le faire au moyen des adresses électroniques fournies dans le tableau.

O = ouverte ; I = sur invitation

Date	Titre de la réunion	Lieu	Sponsor	Contact	O ou I
2007					
<b>JAN</b>					
8-10	The Biennial Comparative Education Society of Asia (CESA) and The Annual Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) Conference <i>Learning from Each Other in an Asian Century</i> Sponsor/Host organisation(s):	Hong Kong	Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) and Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong	Comparative Education Research Centre <a href="mailto:hkce@hku.hk">hkce@hku.hk</a> website: <a href="http://www.hku.hk/hkce">www.hku.hk/hkce</a>	O
<b>FEB</b>					
6-9	International Association of Universities (IAU) on: Institutional Experts Seminar: Higher Education and Education for All: the case of two solitudes Workshop on non formal education	Maputo Mozambique  Ouagadougou Burkina Faso	International Association of Universities (IAU) in collaboration with UNESCO Harare Cluster/WGHE?AAU Association for the Development of Education in Africa (ADEA) Working	<a href="http://www.unesco.org/iau">www.unesco.org/iau</a>  For more information please contact: <a href="mailto:m.bolly@unesco.org">m.bolly@unesco.org</a>	I  I

<b>12-13</b>	UNESCO-GTZ National Conference on Skills for Sustainable Development for the Informal Sector in India	New Delhi India	Group on Non Formal Education (WGNFE) UNESCO/GTZ	Akemi Yonemura Education Program Specialist for India, Sri Lanka, Bhutan and Maldives UNESCO HOUSE B-5/29, Safdarjung Enclave N Delhi - 110 029 India TEL: 91-11-2671 3000 Ext. 307 FAX: 91-11-2671 3001, 3002 <a href="mailto:a.yonemura@unesco.org">a.yonemura@unesco.org</a>	I
<b>MAR</b>	Asia Pacific Renaissance in Higher Education	Singapore	Asia Pacific Association of International Education (APAIE)	<a href="http://www.apaie.org">www.apaie.org</a>	
<b>MAY</b> 20-23	Association of Commonwealth Studies (ACS). Conference <i>Commonwealth studies: educating the Commonwealth about the Commonwealth</i>	Windsor UK	Association of Commonwealth Studies	<i>email:</i> <a href="mailto:island16@sympatico.ca">island16@sympatico.ca</a>	I
<b>JULY</b> 8-12	ICASE (Commonwealth Association of Science, Mathematics & Technology Teachers ( <b>CASTME</b> ) World Conference on Science Education	Perth Australia		<a href="http://www.castme.org">www.castme.org</a>	O
<b>AUG</b> 17-22	Association of Commonwealth Literature & Language Studies ( <b>ACLALS</b> ) Triennial conference	Vancouver Canada	Association of Commonwealth Literature & Language Studies	Details at <a href="http://www.aclals.org">www.aclals.org</a>	O
28-1 Sept	12th EARLI Biennial Conference <i>Developing Potentials for Learning</i>	Budapest Hungary	European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)	<a href="http://www.edu.u-szeged.hu/earli2007">http://www.edu.u-szeged.hu/earli2007</a>	O
<b>SEPT</b> 3-7	Living together, Education and Intercultural Dialogue	Sarajevo, Bosnia and Herzegovina	XIII World Congress of Comparative Education Societies (WCCES)	<a href="mailto:wcces@uow.edu.au">wcces@uow.edu.au</a>	O
11-13	Going for Growth? School, Community, Economy, Nation	Oxford, UK	UKFIET, UK Forum for International Education and Training	<a href="http://www.cfbt.com/UKFIET/">http://www.cfbt.com/UKFIET/</a>	O
12-15	19 Annual Conference of the European Association of International Education (EAIE). Reaching for new shores	Trondheim Norway	European Association of International Education	See: <a href="http://www.eaie.org">www.eaie.org</a>	O
28-30	British Educational Leadership and Management and Administration Society	Reading UK	British Educational Leadership and Management and Administration		O

0-0-0-0-0

## AUTRES NOUVELLES ET PUBLICATIONS

### LE CENTRE DE POLITIQUES ET DONNEES EDUCATIVES

Le Centre sur les politiques et données éducatives (CPED, en anglais *Education policy and data centre*, EPDC) ([www.epdc.org](http://www.epdc.org)) maintient une base de données complète sur l'éducation ainsi que des statistiques en la matière pour les pays en voie de développement et en transition. Elle fournit des outils de présentation et d'analyse ainsi qu'une analyse pour mieux utiliser et comprendre les politiques de données en matière d'éducation dans les pays en voie de développement. Les outils incluent un outil interactif pour extraire les données dans les graphiques et les profils de pays et plusieurs outils de projection de l'éducation qui sont disponibles en téléchargement. Le CPED a écrit plusieurs rapports de politique basés sur le système de données. La base de données contient plus de 1,3 million d'entrées de 85 sources différentes, incluant :

- des données sous-nationales pour 82 pays ;
- des données d'enquête sur les ménages pour 89 pays ;
- des sources administratives pour 46 pays ;
- des données nationales jusqu'à 2005 pour 209 pays

0-0-0-0-0

### ETUDES DU CREC EN EDUCATION COMPAREE N°18

*La connaissance scolaire dans une perspective comparative et historique :*  
Changer les programmes dans l'enseignement primaire et secondaire

Édité par Aaron Benavot et Cecilia Braslavsky

Les programmes scolaires sont établis non seulement pour préparer les jeunes au vrai monde, mais aussi pour les inviter à un monde abstrait, ancré dans les droits individuels et le progrès collectif. Les deux mondes -- le vrai et l'abstrait -- reflètent de plus en plus d'influences transnationales.

Dans ce numéro spécial, des universitaires au parcours et aux cadres conceptuels divers explorent comment les forces économiques, politiques, sociales et idéologiques agissent sur les programmes scolaires dans le temps et l'espace. En fournissant des perspectives régionales et globales sur les politiques en matière de programmes, de pratiques et de réformes, les auteurs vont au-delà de la notion conventionnelle selon laquelle le contenu de l'école reflète principalement les priorités nationales et les intérêts axés sur un sujet. Quelques auteurs soulignent une convergence vers des structures globales de programmes et sur des discours standardisés. D'autres suggèrent que les changements dans les contenus envisagés par les programmes scolaires secondaires et primaires révèlent des influences régionales ou transculturelles. De façon générale, ces études comparatives et historiques démontrent que la dynamique de l'élaboration des programmes d'études et de leur réforme est de plus en plus forgée dans des contextes régionaux, transrégionaux et globaux plus larges.

*Aaron Benavot* est un analyste de politique confirmé à l'UNESCO (Paris) travaillant sur le Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous, et un conférencier senior (sur le départ) de l'Université hébraïque de Jérusalem en Israël. Sa recherche se concentre sur les effets de l'éducation sur le développement et la démocratisation, la généralisation de l'enseignement de masse, et les modèles des programmes scolaires officiels à travers le monde. *Cecilia Braslavsky* était directeur du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (BIE) de juillet 2000 jusqu'à son départ prématuré le 1 juin 2005. Remarquable spécialiste de l'éducation tant dans les royaumes de la théorie et de la pratique, elle a apporté des contributions significatives au domaine du développement et des changements des programmes d'études. Elle a été Coordinatrice éducative de la faculté latino-américaine des sciences sociales (FLASS), et Directeur

général de recherche sur l'éducation au ministère de l'éducation de l'Argentine.

Éditeur :  
Centre de recherches en éducation comparées et Springer  
ISBN 962-8093-52-5  
Juin 2006 ; 315 pages  
HK\$200/US\$32

Téléphone (852) 2857 8541 ; Fax (852) 2517 4737  
E-mail : cerc@hkusub.hku.hk  
Site Web : www.hku.hk/cerc/Publications/publications.htm

**LES ETUDES DU CREC EN EDUCATION COMPAREE 19**  
**RECHERCHE EN EDUCATION COMPAREE: APPROCHES ET METHODES**  
Mark Bray, Bob Adamson and Mark Mason (Ed.)

L'importance des approches et des méthodes de recherche en éducation comparée est indéniable, mais elles ne reçoivent pas toujours l'attention qu'elles méritent. Cet ouvrage apporte de nouvelles perspectives aux traditions bien établies de ce domaine de recherche.

Il se distingue par son approche qui porte une attention particulière aux différentes unités d'analyses. Chaque chapitre compare des lieux, des systèmes, des cultures, des valeurs, des politiques publiques, des programmes scolaires et bien d'autres unités d'analyses. Ces chapitres doivent se comprendre dans le contexte plus large de cadres analytiques qui mettent à jour les objectifs et les solides bases de ce champ de recherche. Cet ouvrage met l'accent sur des comparaisons infranationales et trans-nationales, et il démontre le bien-fondé de traiter différents thèmes sous différents angles d'approche. Ce livre sera d'un grand intérêt non seulement pour les chercheurs engagés dans une production scientifique en éducation comparée, mais aussi pour un public cherchant à mieux comprendre les grandes lignes et les orientations de ce champ de recherche.

Les éditeurs: *Mark Bray* est le directeur de l'IIEP- l'Institut international de planification de l'éducation- rattaché à l'UNESCO, à Paris; *Bob Adamson* est chargé de cours au Hong Kong Institute of Education; et *Mark Mason* est chargé de cours à la faculté d'éducation de l'Université de Hong Kong. Ils ont tous été présidents de la Société d'éducation comparée de Hong Kong (CESHK), et directeurs du Centre de Recherche en Education Comparée (CREC) à l'université de Hong Kong. Ils ont à leur actif de nombreuses publications en éducation comparée dans de nombreux domaines et cultures.

Edition:  
Comparative Education Research Centre and Springer  
ISBN 10: 962 8093 53 3  
ISBN 13: 978 962 8093 53 3  
Janvier 2007; 444 pages  
HK\$250/US\$38  
Tél. (852) 2857 8541; Fax (852) 2517 4737  
E-mail: cerc@hkusub.hku.hk  
Site internet: www.hku.hk/cerc/Publications/publications.htm

Auteur: Emily Mang, Centre de Recherche en Education Comparée, Faculté d'éducation, HKU

## **SORTIR DE LA PAUVRETE GRACE A L'EDUCATION ET A LA FORMATION PROFESSIONNELLE?**

Robert Palmer, Ruth Wedgwood, Rachel Hayman, Kenneth King et Neil Thin,  
Université d'Edinburgh<sup>10</sup>

### **Mots clés**

Education, formation professionnelle, réduction de la pauvreté, Ghana, Inde, Kenya, Rwanda, Tanzanie, Afrique du Sud

### **Résumé**

Dans un monde où la technologie est de plus en plus sophistiquée, l'éducation de base ne suffit pas à préparer les individus au marché du travail. Un niveau d'éducation supérieur et davantage de formation professionnelle sont désormais requis pour cela. Le rôle de l'éducation de base est maintenant de préparer à l'enseignement supérieur, à la formation professionnelle et à l'emploi. Cet article reprend les conclusions de recherche d'un projet récent portant sur l'éducation post-élémentaire, la formation professionnelle et la réduction de la pauvreté dans six pays : le Ghana, l'Inde, le Rwanda, la Tanzanie et l'Afrique du Sud.

---

### **L'éducation post-élémentaire, la formation professionnelle et la réduction de la pauvreté.**

Un projet de recherche (2004-2006), financé par DFID et coordonné par le Centre d'Etudes Africaines de l'Université d'Edinburgh, a montré de quelles manières le renforcement des systèmes d'éducation et de formation post-primaires (EFPP) est déterminant pour atteindre l'objectif d'une éducation primaire pour tous et ses effets en termes de développement. Dressant l'inventaire des politiques publiques, des institutions et expériences en la matière dans six pays (Inde, Ghana, Rwanda, Kenya, Afrique du Sud et Tanzanie), ce projet a cherché à informer les politiques publiques sur la manière dont les retombées de l'éducation de base en termes de réduction de la pauvreté dépendent de la constitution par l'EFPP d'un environnement doublement favorable, grâce:

- Au contexte de transmission de l'offre éducative, dans lequel l'éducation de base peut se développer (il s'agit essentiellement de la question de la qualité et de la durabilité de l'offre éducative dans l'ensemble du secteur de l'éducation)
- A un contexte au pouvoir transformateur qui facilite les retombées, en termes de développement, de l'éducation de base et de l'éducation post-primaire (il s'agit de déterminer à quel point l'éducation est porteuse de développement pour les individus et la société en général)

Bien que ces interdépendances semblent évidentes, le projet a pris pour point de départ l'absence, en soi problématique, de toute référence à l'EFPP dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), ainsi que cette même tendance chez certains donateurs internationaux et dans certaines stratégies nationales à ne pas accorder suffisamment d'importance à l'EFPP dans les politiques de développement et dans la planification budgétaire, pour lui préférer des progrès rapides dans l'éducation primaire pour tous, sans considérer sa durabilité ou ses conséquences.

---

<sup>10</sup> Cet article a été rédigé d'après le résumé du rapport de synthèse: Palmer, Wedgwood, Hayman, King and Thin, 2007. Pour plus d'information : Rob.Palmer@ed.ac.uk

Un autre sérieux problème, également mis en lumière par le projet, est l'utilisation naïve des connaissances issues de la recherche pour étayer des hypothèses infondées sur d'éventuelles répercussions directes de l'éducation primaire sur le développement. Aussi le projet cherche-t-il à promouvoir une utilisation plus sophistiquée et plus holistique de la recherche en développant et en mettant en pratique des politiques publiques en matière d'éducation et de réduction de la pauvreté.

### **Mettre en relation l'éducation, les compétences et le contexte**

Le cadre analytique de la recherche sur les liens entre l'éducation, les compétences et la réduction de la pauvreté met en évidence le rôle indirect que l'EFPP pourrait jouer dans l'actualisation des effets des potentiels de l'éducation de base, en favorisant le contexte de l'offre éducative et le contexte de transformation. Toute la nature et l'importance du contexte de transformation sont illustrées par le « paradoxe de l'éducation paysanne ». Le lien entre l'éducation des agriculteurs et la productivité est largement reconnu, mais on a prêté moins d'attention au fait que ce lien n'est réel que lorsque les individus peuvent réellement mettre à profit leurs connaissances et leurs compétences pour améliorer les systèmes agricoles de manière flexible. Le slogan selon lequel « quatre ans d'éducation améliorent la productivité » masque la complexité de cette relation et nie implicitement toute l'importance du contexte de transformation. En réalité, l'éducation n'a que peu d'effet sur la productivité dans des contextes qui ne sont pas favorables à l'innovation agricole.

De manière plus générale, le projet explore les différentes significations de la pauvreté et de sa réduction afin de clarifier ce qu'on entend par « contributions de l'éducation à la réduction de la pauvreté ». La pauvreté étant multidimensionnelle, l'évaluation de l'impact de l'éducation et de la formation sur les revenus ne sera pas suffisante. De plus, comme l'impact de l'éducation se réalise par le biais de processus sociaux complexes et pas seulement à travers le renforcement des compétences individuelles engendré par le « développement humain », soutenir que les politiques et les systèmes éducatifs bénéficient aux catégories pauvres de la population ne renseigne pas sur leur valeur comparative dans la lutte contre la pauvreté. Les stratégies à long terme de réduction de la pauvreté requièrent d'associer des mesures éducatives en faveur des plus démunis à une amélioration d'ensemble de l'éducation pour tous.

#### **Pauvreté, compétences et développement**

Le projet de recherche approfondit l'étude des définitions et des interprétations de la pauvreté ainsi que les concepts associés comme la vulnérabilité et l'inégalité, autant de notions qui se retrouvent testées lors des six études de terrains. Le projet montre comment l'interaction des politiques et des stratégies nationales et internationales est à l'origine des théories sur les contributions, dans certains contextes, de l'éducation et de la formation à la réduction de la pauvreté et au développement. Dans certains pays, particulièrement le Rwanda et le Ghana, les donateurs internationaux et des gouvernements nationaux ont des positions rivales sur les meilleures approches de l'éducation et de la réduction de la pauvreté, ce qui n'est pas sans susciter certaines tensions.

Le projet passe en revue les schémas traditionnels de l'incidence de la pauvreté dans les pays étudiés, ainsi que les divers facteurs historiques à leur origine. Il ressort de cette étude qu'il est nécessaire de trouver des compromis entre des stratégies de réduction de la pauvreté s'adressant directement aux personnes pauvres dans les zones défavorisées, et des stratégies de réduction de la pauvreté impliquant les mécanismes indirects plus complexes d'une croissance économique en faveur des démunis ou des stratégies de croissance économique inclusive. L'histoire de l'Inde, du Kenya et de la Tanzanie, où les politiques publiques se sont intéressées de longue date à l'éducation et à la réduction de la pauvreté dans les stratégies nationales de développement,

n'apporte pas de preuve évidente d'une réduction de la pauvreté attribuable à ces stratégies.

Malgré un consensus de plus en plus large au plan international sur la nature multidimensionnelle de la pauvreté et sur la complexité des stratégies de la réduction de la pauvreté, au niveau des politiques tout comme dans la pratique, il y a une tendance à réduire la pauvreté à la catégorie simpliste du revenu minimum requis pour satisfaire les besoins essentiels. Cela implique qu'il existe aussi cette tendance à considérer que pour réduire la pauvreté, il suffirait de permettre aux plus pauvres d'augmenter leurs revenus. On observe également une différence abyssale entre les théories sur la pauvreté qui sont partagées actuellement par les hommes politiques au niveau national et international, et la façon dont les gens ordinaires se représentent la pauvreté.

### **Résultats de recherche dans les six pays**

Le projet passe aussi en revue les résultats quantitatifs et qualitatifs des recherches dans les six pays et les compare avec ceux de la littérature internationale.

Il apparaît clairement dans les études nationales que les enfants des familles les plus aisées et des zones urbaines bénéficient d'un meilleur accès à l'offre d'EFPP et d'une meilleure qualité de cet enseignement. Il est nécessaire que les ruraux défavorisés bénéficient d'un soutien financier et de solutions de logements mais il convient d'éviter toute opportunité de corruption dans l'octroi de ces aides. Il faut également s'intéresser à la qualité de l'éducation primaire dans les zones rurales défavorisées. L'enseignement technique et professionnel public ou soutenu par l'Etat répond mal aux besoins de formation des franges les plus pauvres de la société. Ce que les pays appellent officiellement l'éducation de base ne semble plus être suffisant pour trouver un emploi et davantage de formation est nécessaire, même pour entrer dans le marché de l'emploi informel.

Au vu des résultats de recherche sur l'accès et la qualité de l'éducation, et au vu des analyses de développement économique au niveau national et infranational, il apparaît clairement que la littérature sur les taux de retour sur investissements doit être interprétée avec précaution. L'hypothèse sous-jacente selon laquelle on peut mesurer les retombées économiques de l'éducation en fonction des salaires ne rend pas compte de tout un ensemble de retombées économiques indirectes sur la société dans son ensemble et qui peuvent être plus importantes que les simples salaires. Les évolutions et la complexité du marché du travail, particulièrement dans les situations où les emplois salariés sont plus l'exception que la règle, rendent suspectes les données servant à calculer les retours sur investissements. Cela explique, en partie, l'hétérogénéité des résultats de recherche des différentes études.

Certains résultats montrent un lien entre l'enseignement secondaire et la capacité à créer des entreprises génératrices de nouveaux emplois. Dans plusieurs des pays étudiés, on observe à la fois une pénurie de travailleurs hautement qualifiés et une saturation du marché du travail aux autres niveaux. Cela peut être un indicateur des problèmes associés à la qualité et à la pertinence de l'offre éducative actuelle et à son manque de corrélation avec le marché du travail. L'influence des niveaux d'éducation sur l'agriculture dépend beaucoup du contexte, et de manière générale, plus un individu est éduqué, moins il tendra à exercer des activités agricoles. Les liens avérés entre l'éducation et des données biophysiques comme la fertilité ou le taux de mortalité suggèrent que cette relation est encore plus prononcée après le niveau primaire. Des études internationales et entre les pays montrent des corrélations entre des niveaux d'éducation post-primaires et la croissance économique, les niveaux (négatifs) de pauvreté et l'égalité.

### **Education, formation et les environnements incitateurs**

Selon l'équipe du projet, les affirmations politiques séduisantes sur la différence que fait l'instruction sur la productivité peuvent être divisées en deux catégories. D'une part, les retombées

supposées de la scolarisation en termes de développement sont sans aucun doute partiellement dues à d'autres conditions propres à l'environnement social, culturel, économique et politique. D'autre part, il est peu probable que les effets supposés de l'éducation soient si puissants – même dans un contexte prometteur- si la scolarisation ou si le développement des compétences n'est pas de bonne qualité. Il va de soi qu'une école marquée par un absentéisme massif des enseignants ou bien leur démotivation ne peut guère favoriser le développement. Il est également nécessaire de s'interroger sur la capacité des économies en développement, et particulièrement de leurs économies informelles, à actualiser les bénéfices supposés du développement des compétences par l'éducation et la formation. Les retombées de l'éducation et de la formation dépendent de manière évidente de nombreuses autres conditions telles que la qualité de l'éducation et de la formation et de l'environnement plus ou moins incitateur régnant dans les écoles et les instituts de formation.

## Conclusions

Les résultats de recherche obtenus dans ces six pays mettent en évidence les limites des théories simplistes communément répandues sur la relation entre l'éducation et la réduction de la pauvreté. Ces recherches répertorient cinq présupposés largement répandus :

- l'illusion causale selon laquelle une expansion de l'éducation primaire réduit à elle-seule la pauvreté ;
- l'illusion du Développement Humain, selon laquelle les contributions de l'éducation à la réduction de la pauvreté ne se comprennent que dans le cadre du paradigme du « développement humain » qui met en exergue les connaissances et les compétences des individus ;
- l'illusion insulaire qui postule que les systèmes d'éducation primaire fonctionnent de manière relativement autonome ;
- l'illusion des mesures éducatives ciblées en faveur des plus pauvres, qui consisteraient à se concentrer sur l'éducation primaire uniquement. Dans ce schéma de pensée, cibler spécifiquement les pauvres dans les mesures éducatives équivaldrait à lutter contre la pauvreté.
- L'illusion du sprint final, selon laquelle des progrès rapides vers l'éducation primaire universelle seraient nécessairement une bonne chose

L'éducation primaire peut conduire à une réduction de la pauvreté mais seulement dans les cas où elle est soutenue par le contexte de transmission et un contexte transformateur. Le développement de ces contextes dépend, entre autre, de l'existence d'un niveau suffisant d'éducation et de formation post-primaire dans le pays. Un accès plus égalitaire à l'EFPP peut être bénéfique pour les catégories pauvres de la population même si elle n'est pas universelle. Mais en l'état actuel des choses, de nombreux obstacles empêchent certaines communautés d'y accéder.

**Références du rapport intégral** Palmer, R., Wedgwood, R., Hayman, R., with King, K. and Thin, N. (2007) *Educating Out of Poverty? A Synthesis Report on Ghana, India, Kenya, Rwanda, Tanzania and South Africa*, DFID *Researching the Issues* Series No.70. DFID: London. **Disponible sous peu sur le site de DFID.**

**Les documents préparatoires de cette étude sont disponibles à l'URL suivante:**

<http://www.cas.ed.ac.uk/research/projects.html>