

Le développement des compétences et du marché du travail dans la nouvelle Afrique du Sud¹

Par Mercy Brown et Jean-Baptiste Meyer

Face aux pressions de la mondialisation économique, les politiques éducatives peuvent se focaliser sur l'enseignement professionnel de haut niveau ; cependant, il leur faut accroître la compétitivité tout en réduisant les inégalités : ce double défi est particulièrement crucial en Afrique du Sud, ancien pays de l'Apartheid.

En Afrique du Sud, le développement des compétences, l'éducation et la formation ont toujours été des domaines controversés, mais le sont davantage depuis la transition démocratique. D'un côté, la réintégration de l'Afrique du Sud dans l'économie mondiale contraint le pays à développer ses ressources en compétences pour devenir compétitif à l'échelle internationale. D'un autre côté, il lui faut éradiquer les vestiges du système de l'*Apartheid* qui transparaissent encore au sein d'un marché du travail manifestement inégalitaire, tant en termes de répartition des compétences qu'en termes d'accès aux professions hautement qualifiées, pour la majorité de la population active sud-africaine. Cet article se propose de démontrer qu'une approche globale, impliquant la restructuration du système éducatif au-delà de sa simple articulation avec le marché du travail, est nécessaire

¹ Cet article ne discute pas explicitement la politique éducative de l'ANC (*African national Congress*) avant 1994 – en partie parce que, avant les années 1990, l'ANC était silencieuse dans ce domaine. Par ailleurs, le document de l'ANC, publié en 1994 et intitulé « Cadre politique pour l'éducation et la formation » reflétait largement, à ce moment là, les opinions du mouvement démocratique de masse en matière d'intégration de l'éducation et de la formation.

Mercy Brown est chercheur au *Labour Research Service*, une *think tank* (groupe de réflexion) basée au Cap en Afrique du Sud et qui fait des recherches sur des questions sociales pour le compte notamment des centrales syndicales sud-africaines. Elle est diplômée de l'université du Cap en sociologie industrielle et prépare une thèse de doctorat avec l'université de Stellenbosch sur les mouvements sociaux dans la viticulture. Récentes publications : Brown M. (2002) « Intellectual Diaspora Networks : Their Viability as a Response to Highly Skilled Emigration », *Autrepart*, 22 (2) ; Brown, M. (2002) *Life and Work on a Wine Farm in South Africa*. Workers' Educational Association of Finland. Finland ; Brown, M. (2002) « Unemployment Insurance and Domestic Workers : Administrative Nightmare or Lack of Political Will? » *Bargaining Monitor*, Vol. 19, n° 147.

Jean-Baptiste Meyer est chercheur en socio-économie à l'IRD, Institut de recherche pour le développement, au sein de l'unité de recherche « Travail et Mondialisation ». Ses travaux portent sur la mobilité internationale des personnes hautement qualifiées, ainsi que sur la relation entre compétences, savoirs et développement. Publications récentes : Meyer J.-B. (2002), « Network approach vs. brain drain : lessons from the diaspora », *International Migration Quarterly Issue*, vol 39 n° 5 ;

Meyer J.-B., Kaplan D., Charum J., (2001), « Scientific nomadism and the new geopolitics of knowledge / Nomadisme des scientifiques et nouvelle géopolitique des savoirs », *International Social Sciences Journal / Revue Internationale des Sciences Sociales*, n° 168 ; Carton M., Meyer J.-B., (2002), « Savoirs, travail et inégalités ; la nouvelle Afrique du Sud au ban d'essai » in Lamotte B., Mounier A. *Travail et mondialisation*, L'Harmattan, Paris.

pour répondre aux besoins en compétences du marché du travail sud-africain. Cependant, cette restructuration doit à tout prix éviter que l'objectif de compétitivité internationale prenne le pas sur l'objectif de justice sociale et de réparation des inégalités passées.

Cet article entend mettre en évidence l'importance prise par la question des compétences dans la nouvelle Afrique du Sud. À travers elle, le dualisme structurel qui caractérise le marché du travail sud-africain est abordé dans une première partie. Dans une seconde partie, on constate que le gouvernement sud-africain, avant même la transition démocratique, avait tenté au début des années 1980 et 1990 de résorber ce dualisme grâce à un accès plus large aux compétences et aux qualifications. La nouvelle politique éducative, promue dans les années 1990, prolonge et développe cet effort.

Cependant, la troisième partie évoque l'incertitude qui demeure quant à l'orientation de la politique éducative vers la redistribution des compétences, tant l'impératif de compétitivité semble prévaloir sur les considérations d'ordre social.

« *Le marché du travail sud-africain [...] se caractérise par une pénurie de personnel hautement qualifié et un excédent de main-d'œuvre non qualifiée et peu qualifiée* »

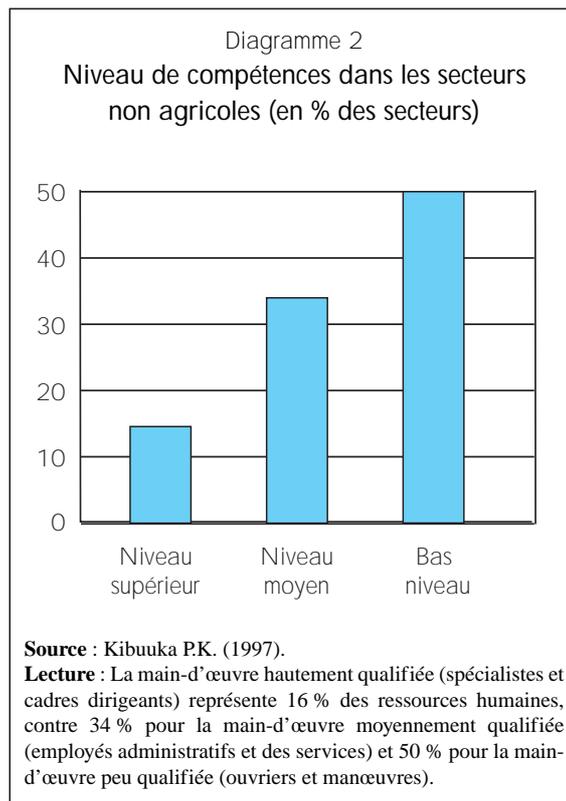
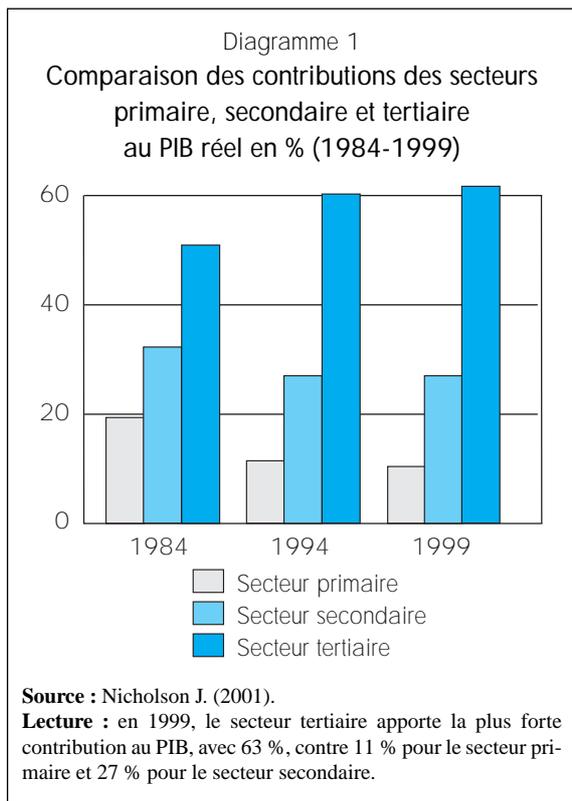
ÉVOLUTION GÉNÉRALE : UN MARCHÉ DU TRAVAIL DUAL

De plus en plus d'emplois qualifiés

Le marché du travail sud-africain a souvent été décrit comme un marché du travail dual : il se caractérise en effet par une pénurie de personnel hautement qualifié et un excédent de main-d'œuvre non qualifiée et peu qualifiée. Nombre de changements intervenus au cours des deux dernières décennies témoignent de cette nature duale. Durant cette période, la demande de main-d'œuvre non qualifiée et peu qualifiée a enregistré une baisse constante, tandis que la demande de main-d'œuvre de haut niveau a augmenté. Selon une étude réalisée par Bhorat (2000), couvrant la période de 1970 à 1995, les catégories professionnelles nécessitant le plus haut niveau de compétences (cadres et professions intellectuelles supérieures, dans la nomenclature INSEE), ont affiché les plus fortes augmentations d'emplois². De 1970 à 1995, ces catégories ont enregistré une hausse de deux millions d'emplois (Bhorat, 2000, p. 4). Par contre, les emplois à faible niveau de compétence, tels que les ouvriers agricoles, les manœuvres et les ouvriers de production, ont connu une baisse substantielle ou des augmentations minimales. Le nombre de manœuvres, par exemple, n'a augmenté que de 8 %, soit 50 000 emplois, durant cette période (Bhorat, 2000).

Ces changements ont concerné les différents secteurs de l'économie, le secteur tertiaire enregistrant l'augmentation la plus notable de la demande de main-d'œuvre qualifiée. Dans le secteur secondaire, les professions spécialisées et managériales ont considérablement augmenté, alors que la catégorie des ouvriers de production a diminué (*ibid.*). Cette augmentation de la demande de main-d'œuvre qualifiée et cette baisse de la demande de main-d'œuvre non qualifiée et peu qualifiée peuvent également s'expliquer par le changement de structure de l'économie sud-africaine. Traditionnellement, le secteur primaire constituait la base de l'économie sud-africaine, le secteur minier et le secteur agricole apportant la plus forte contribution au PIB (produit intérieur brut)

² Catégories intitulées "professional, semi-professional and technical occupations" et "managerial occupations", dans les classifications anglo-saxonnes, correspondant grossièrement aux CPIS (cadres et professions intellectuelles supérieures) de l'INSEE.



sud-africain. Néanmoins, depuis le milieu des années 1990, les secteurs primaire et secondaire ont connu un important déclin, tandis que le secteur tertiaire a enregistré une rapide augmentation (cf. **diagramme 1** ; Nicholson, 2001). Le secteur tertiaire requiert généralement un plus haut niveau de qualification.

■ Pénurie de diplômés de l'enseignement supérieur

Cette augmentation de la demande de main-d'œuvre qualifiée est également confirmée par les données de l'éducation (ministère de l'Éducation, 2002). Selon Bhorat, la demande en main-d'œuvre du niveau de l'enseignement supérieur a augmenté de 2028 % sur la période 1970-1995. Tandis que celle concernant le niveau d'éducation primaire a diminué de 24 % sur cette même période. L'auteur attribue ces changements à l'évolution technologique et à la libéralisation du commerce en Afrique du Sud. Cependant, nombre d'auteurs ont avancé que, malgré une augmentation stable de la demande de main-d'œuvre qualifiée et un déclin de la demande de main-d'œuvre

non qualifiée et peu qualifiée, le système éducatif sud-africain ne parvient pas à fournir les compétences dont l'économie sud-africaine a besoin pour être compétitive sur la scène internationale.

En 1991, la structure de compétences des secteurs non agricoles était la suivante (cf. **diagramme 2**) : la main-d'œuvre hautement qualifiée (spécialistes et cadres dirigeants) représentait un sixième des ressources humaines, contre un tiers pour la main-d'œuvre moyennement qualifiée (employés administratifs et des services) et la moitié pour la main-d'œuvre peu qualifiée (Kibuuka, 1997, p. 33). Les scientifiques et les ingénieurs, c'est-à-dire les catégories professionnelles cruciales pour assurer la compétitivité internationale d'un pays, sont peu nombreuses en Afrique du Sud. En 1991, le nombre total de scientifiques et d'ingénieurs s'élevait à 0,3 % de la population active totale sud-africaine, contre 7,1 % au Japon, 2,1 % aux États-Unis et 4,5 % en Allemagne (Kibuuka, 1997, p. 34).

La pénurie de compétences de haut niveau n'a cessé de croître dans les années 1990 et est aujourd'hui encore une réalité. En 1999, le *Human Sciences Research Council (HSRC)* signale une « pénurie de

cadres et de spécialistes polyvalents et expérimentés dans tous les secteurs de l'économie sud-africaine » (Hall et Roodt, 1999).

Les pénuries les plus sérieuses sont signalées dans les domaines de l'ingénierie, l'informatique, l'économie, la médecine et les mathématiques (Hall et Roodt, 1999). Le rapport du HSRC observe des pénuries dans les catégories qui ont connu une forte augmentation de la demande et conclut que l'augmentation de l'emploi ne correspondra pas à l'augmentation de la demande pour ces compétences (*ibid.*). Le taux de chômage officiel en Afrique du Sud atteint 37,3 % en

2000 (Nicholson, 2001). Ceci illustre une fois de plus la nature duale du marché du travail sud-africain, caractérisé par une pénurie de compétences de haut niveau et un excédent de main-d'œuvre non qualifiée qui ne peut être absorbée du fait des

« Le taux de chômage officiel en Afrique du Sud atteint 37,3 % en 2000 »

changements structurels subis par l'économie sud-africaine au cours des deux ou trois dernières décennies. Ce problème structurel, propre au marché du travail sud-africain, découle en grande partie des politiques de marché du travail menées sous le système de l'*Apartheid* ; ces dernières se caractérisaient par un sous-investissement du secteur privé dans l'éducation et la formation de la main-d'œuvre, un système de formation fragmenté et un système éducatif fortement inégalitaire.

■ De nombreuses mesures législatives

Depuis la transition démocratique en Afrique du Sud, le gouvernement a fortement légiféré pour régler le marché du travail, notamment en 1998 avec les lois sur l'égalité professionnelle et celle sur le développement des compétences. La loi sur l'égalité professionnelle vise à supprimer, sur le lieu de travail, toute discrimination fondée sur la race, le sexe, la religion, la préférence sexuelle, etc. Elle vise également à promouvoir l'égalité professionnelle à travers des mesures de rattrapage. La loi sur le développement des compétences prévoit la création d'une Autorité Nationale des Compétences chargée d'élaborer une stratégie nationale des compétences et d'établir des Autorités Sectorielles d'Éducation et de Formation ;

ces dernières ont pour mission de gérer l'éducation et la formation dans un secteur particulier. La loi sur le développement des compétences oblige les employeurs à investir dans l'éducation et la formation de leurs salariés. Toutefois, il est difficile de mesurer le succès de ces lois en termes de rééquilibrage des compétences dans le marché du travail sud-africain car nombreux sont ceux, notamment dans le milieu syndical, qui ont contesté l'engagement des entreprises dans la mise en œuvre de ces lois. La loi sur l'égalité professionnelle exige que les entreprises de plus de 50 employés soumettent des plans d'égalité professionnelle au ministère du Travail sur une base annuelle (pour les entreprises employant plus de 150 personnes) et semestrielle (pour les entreprises employant moins de 150 personnes). Or, lors de la première phase, plus de la moitié des entreprises n'ont pas respecté les échéances. Selon le COSATU (*Confederation of South African Trade Unions*, – Confédération des syndicats sud-africains), le manque d'engagement des entreprises en matière d'égalité professionnelle témoigne d'une négligence générale des employeurs à l'égard de la législation du travail.

La loi sur le développement des compétences impose aux employeurs le versement d'une cotisation de 0 à 1 % au Fonds National de Développement des Compétences. Mais les employeurs peuvent réclamer à ce Fonds le remboursement de la moitié de cette somme, à condition d'avoir mis en œuvre des programmes de formation. Cette année pourtant, le

« Beaucoup s'interrogent sur l'engagement des entreprises sud-africaines en matière de développement des compétences »

ministère du Travail a fait savoir que l'argent s'est accumulé dans les caisses des différentes Autorités Sectorielles d'Éducation et de Formation. L'une des raisons invoquées est que les entreprises ne réclament tout simplement pas le remboursement de leur argent car elles n'établissent pas de programmes de formation. Beau-

coup s'interrogent donc sur l'engagement des entreprises sud-africaines en matière de développement des compétences (Grawitzky, 2002).

Il est évident que ces interventions sous forme de législation du travail ne suffisent pas à résoudre le problème des pénuries de compétences dont souffre le marché du travail sud-africain. Une approche globale est nécessaire. Elle devrait intégrer une restructuration du système éducatif afin que ce dernier puisse répondre aux besoins en compétences du marché du travail. La politique éducative est devenue un domaine extrêmement contesté en Afrique du Sud. Ces dernières années, les responsables de cette politique ont mis en place ce qu'ils se plaisent à appeler une « réorientation », à savoir l'intégration de l'éducation et de la formation. En vertu du nouveau Programme d'Enseignement National Révisé, la scolarité obligatoire passera de douze à neuf ans lorsque cette politique entrera en vigueur en 2004. Les enfants sud-africains n'auront plus à terminer leurs études secondaires, condition préalable pour entrer à l'université, mais pourront aller directement dans un institut de formation technique après avoir suivi neuf ans de scolarité obligatoire (ministère de l'Éducation, 2002).

UNE LECTURE CRITIQUE DES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

Le présent article se propose de démontrer que cette orientation vers l'intégration de l'éducation et de la formation n'est pas inédite, puisque différentes politiques de l'éducation, même celles menées sous le gouvernement de l'*Apartheid*, présentaient toutes déjà cette orientation. Nous allons donc analyser les quatre processus politiques suivants : **Rapport De Lange, Education Renewal Strategy (ERS), National Education Policy Investigation (NEPI) et National Qualifications Framework (NQF)**. Cet article entend également examiner d'un œil critique cette orientation vers l'intégration de l'éducation et de la formation adoptée pour corriger le déséquilibre des compétences sur le marché du travail sud-africain. Il explique enfin que même si cette orientation est nécessaire pour améliorer la compétitivité internationale de l'Afrique du Sud, elle ne doit pas s'opérer au détriment de la justice sociale.

La commission De Lange

En 1980, le *Human Science Research Council (HSRC)* est mandaté par le gouvernement de l'*Apartheid* pour dresser un état des lieux de l'éducation. Cette commission est dirigée par le Dr. Pieter De Lange (Hartsthorne, 1999, p. 55). Ce groupe comprend non seulement des représentants des différents services de l'Éducation, mais également des membres non issus de la bureaucratie de l'État (Bennell et alii, 1992).

La commission De Lange est mandatée par l'État pour étudier :

- « une politique de l'éducation applicable en Afrique du Sud qui permettrait à tous ses "habitants" de développer leur potentiel, promouvoir la croissance économique et améliorerait la qualité de vie de tous ses habitants ;
- le contrôle et l'organisation du financement de l'éducation ;
- le processus de consultation et de prise de décision ;
- l'infrastructure de l'éducation et les besoins en ressources humaines ;
- un programme d'accès à un enseignement de qualité égale pour tous les groupes de la population » (Hartsthorne, 1999, p. 57).

Le rapport De Lange recommande en premier lieu d'éliminer les restrictions d'accès à l'éducation et aux infrastructures éducatives, uniquement basées sur la discrimination raciale. Il préconise l'implication des communautés, parents, enseignants, employés et employeurs dans l'éducation, et une réduction du contrôle de l'État sur l'éducation (Hartsthorne, 1999, p. 61). Il recommande également le regroupement des différents services de l'Éducation au sein d'un ministère de l'Éducation.

Parmi les autres recommandations du rapport De Lange, on peut citer l'orientation du système éducatif vers l'enseignement professionnel et une diminution du rôle de l'enseignement académique. Le rapport préconise que la scolarité soit obligatoire pendant six ans, après quoi les étudiants pourraient quitter l'école et entrer sur le marché du travail où leur éducation formelle serait complétée par une formation en cours d'activité professionnelle de trois ans (Mahomed, 1996, p. 24). Le rapport De Lange recommande également un programme d'enseignement différencié qui « encourage la modernisation des cultures, le déve-

loppement de compétences et de valeurs adaptées au monde technologique en rapide essor », ainsi qu'une plus grande mobilité entre les différents secteurs post-secondaires (Mahomed, 1996, p. 22).

Cependant, l'État rechigne à appliquer les recommandations du rapport De Lange et préfère publier, en 1983, le *Livre Blanc sur l'Éducation*, lequel ne fait que renforcer le caractère ségrégationniste du système scolaire. Au début des années 1990, la politique sud-africaine de l'éducation n'enregistre que très peu de changements fondamentaux : l'inégalité, la fragmentation et la ségrégation persistent. Le prochain projet politique significatif publié par le gouvernement s'intitule « *Éducation Renewal Strategy (ERS)* ».

■ *Education Renewal Strategy (ERS)*

L'ERS est publié en 1991, suite au célèbre discours du président De Klerk le 2 février 1990, dans lequel il légalise l'ANC (*African national congress*) et d'autres organisations politiques, et libère Nelson Mandela ainsi que certains prisonniers politiques. Le contexte de l'annonce de l'ERS est donc très important : d'après Bennell et alii, l'ERS reflète la stratégie de négociations politiques du gouvernement du Parti. La publication de l'ERS est précédée d'une réunion, en 1991, entre De Klerk, Mandela et un groupe d'experts en éducation. Un groupe de travail mixte composé de représentants de l'État et du mouvement démocratique est créé pour débattre de la crise de l'éducation (Bennell et alii, 1992, p. 2).

Le principal objectif de l'ERS est de gérer la croissance du secteur de l'éducation, due notamment à l'augmentation des effectifs d'étudiants noirs. En effet, rien qu'en 1990, 325 000 étudiants noirs supplémentaires entrent dans le système scolaire (ERS, 1991, p. 7). Cette hausse de la demande de scolarisation se traduit par une augmentation des besoins en écoles nouvelles, en formation des enseignants et en fourniture de matériel scolaire. Mais elle s'accompagne d'une baisse de 6 % du budget de l'éducation entre 1987 et 1990 (ERS, 1991, p. 13). L'ERS vise donc à « *rationaliser l'éducation* » afin de répondre à l'augmentation de la demande de scolarisation dans le respect des contraintes financières (ERS, 1991). À de nombreux égards néanmoins, l'ERS constitue le prolongement du rapport De Lange.

À l'instar du rapport De Lange, l'ERS préconise la liberté d'expression et la diversité, l'accès à l'éducation selon des critères non raciaux et un ministère de l'Éducation unitaire (ERS, 1991, p. 21). L'ERS recommande également la décentralisation de l'éducation et le partage des responsabilités de l'éducation entre l'État et d'autres acteurs sociaux (ERS, 1991, p. 25). L'ERS est aussi très favorable à l'enseignement professionnel et au partage des responsabilités entre l'État et le secteur privé. Sur la base de ces principes, l'ERS propose que les écoles et lycées techniques soient transformés en centres d'enseignement post-scolaire appelés « *Edukons* » et que les points ou crédits obtenus dans ces établissements soient transférables vers les instituts universitaires technologiques (appelés « *Technikons* ») ou les universités (ERS, 1991, p. 54).

L'ERS propose sept années de scolarité obligatoire et gratuite, suivies de deux années de scolarité supplémentaires au cours desquelles les étudiants passeraient des examens et des tests qui permettraient d'évaluer s'ils ont besoin d'une formation supplémentaire. En vue d'une plus grande intégration de l'enseignement professionnel dans l'enseignement formel, l'ERS propose trois modules pour l'enseignement secondaire : un enseignement à orientation générale comprenant des matières purement académiques ; un enseignement à orientation professionnelle couvrant de grands domaines professionnels tels que l'ingénierie, le commerce, etc. ; l'enseignement professionnel couvrant des matières spécifiques à un travail particulier (Kraak, 1991, p. 20).

Les critiques à l'encontre de l'ERS

L'ERS est critiqué sur de nombreux points. Les critiques émanent essentiellement d'universitaires progressistes tels que les membres de l'Unité de Politique Éducative de l'université du Witwatersrand. Cette Unité, créée en 1987, émane d'un partenariat entre le Comité de Coordination Nationale et l'université du Witwatersrand. Travaillant en étroite coopération avec le mouvement démocratique de masse, elle vise à « *analyser les politiques éducatives ainsi que les options de programme d'enseignement, et à évaluer les alternatives et propositions éducatives émergentes* » (Kraak, 1991). L'ERS est également critiqué par la direction de l'Éducation et la commission de l'enseignement scientifique et technologique de l'ANC.

Il est reproché à l'ERS de vouloir cantonner les étudiants noirs dans la formation professionnelle et de réserver l'enseignement académique et l'accès universitaire aux enfants blancs de la classe moyenne (Kraak : 1991). L'ERS est également critiqué pour sa faible orientation professionnelle. On lui reproche également de vouloir créer une nouvelle division du travail où la main-d'œuvre serait scindée en trois groupes : « *les employés sachant lire et écrire ayant suivi sept années de scolarité ; les employés semi-qualifiés ayant suivi 9 à 11 années de scolarité ; et les spécialistes qualifiés ayant suivi un enseignement technique de troisième cycle* » (Education Issues, 1992). Ce qui aurait pour conséquence de créer une « *catégorie de techniciens noirs de la classe moyenne tout en condamnant la vaste majorité des noirs à un travail manuel mal rémunéré* » (ibid.).

La commission scientifique et technologique de l'ANC reproche à l'ERS de « *vouloir maintenir les privilèges des blancs de la classe moyenne, tout en intégrant quelques noirs de la classe moyenne* » (African National Congress, 1991, p. 32). La direction de l'Éducation de l'ANC soutient par ailleurs que l'ERS n'aborde pas les questions de l'égalité et de l'équité et n'offre donc pas de solutions pour la restructuration et la transformation du système éducatif de l'Apartheid (direction de l'Éducation de l'ANC, 1991). En outre, le rapport De Lange, tout comme l'ERS, visent à restructurer le système éducatif pour mieux satisfaire les besoins du capitalisme (Education Issues, 1992).

Face à ces critiques émanant pour l'essentiel du mouvement démocratique de masse, existe-t-il une politique de l'éducation alternative ? Le mouvement démocratique de masse répond en mettant sur pied le projet intitulé « *National Education Policy Investigation* » (NEPI).

National Education Policy Investigation (NEPI)

Le projet NEPI est lancé en décembre 1990 ; une équipe de recherche est constituée, composée de 200 chercheurs parmi lesquels des universitaires, des praticiens, des membres du NECC (National Education Coordinating Committee, cf. encadré 1), des étudiants, des enseignants, des activistes, des syndicalistes et des responsables de communautés (NEPI, p. 3). Elle est

Encadré 1

Le comité de coordination de l'Éducation nationale

Le NECC (National education coordinating committee) se compose de représentants d'enseignants, parents et étudiants issus de communautés noires défavorisées d'un point de vue éducatif. Il a été créé en 1985, en réponse au système inégalitaire, raciste et injuste du régime de l'Apartheid (NEPI, p. 1). L'idéal du NECC, « *l'éducation pour tous* », est d'offrir à chacun, sans discrimination de race ou de sexe, un égal accès à un enseignement de qualité (ibid.).

La mission définie par le NECC est d'étudier des options politiques pour tous les domaines de l'éducation. L'équipe de recherche NEPI (National Education Policy Investigation) se compose donc de 12 groupes de travail menant des recherches dans les 12 domaines suivants : enseignement pour adultes ; éducation de base pour adultes ; programmes d'enseignement ; accueil et éducation de la petite enfance ; systèmes et structures de planification de l'éducation ; direction et administration de l'éducation ; développement des ressources humaines ; langues ; services de bibliothèque et d'information ; enseignement postsecondaire ; services de support ; formation des enseignants. Le rôle de l'équipe NEPI n'est pas d'émettre des recommandations explicites concernant les politiques éducatives futures, mais d'explorer différentes options politiques. Pour ce faire, elle s'appuie sur cinq principes : pas de racisme, pas de sexisme, démocratie, système éducatif unitaire et réparation des injustices (NEPI, p. 6).

mandatée par le NECC pour étudier différentes options de politique éducative adaptées à une Afrique du Sud post-Apartheid. Elle a deux ans pour soumettre un rapport final.

L'équipe NEPI propose une réorganisation du système éducatif en plusieurs branches : enseignement

de base, scolarité postobligatoire, enseignement et formation techniques et professionnels, enseignement postsecondaire et enseignement pour adultes (NEPI, p. 23). Le rapport NEPI suit la même rhétorique que les projets politiques antérieurs, dans la mesure où il assimile le développement des compétences et la formation à des outils de développement économique. Ce rapport souligne que « *l'Afrique du Sud ne pourra atteindre un développement économique accru et durable que si l'économie est compétitive dans le marché mondial des produits et services et capable de développer des marchés internes actifs, d'où la nécessité d'un système éducatif apte à produire suffisamment de citoyens hautement qualifiés* » (NEPI, p. 24).

L'une des options explorées par le NEPI est une voie de développement basée sur un haut niveau de compétences nécessitant un État et une société civile forts, un gouvernement de consensus, des relations de partenariat social organisées entre syndicats, État et entreprises, une orientation de croissance économique claire, une bureaucratie efficace et un système éducatif de base de bonne qualité (*ibid.*). Le NEPI préconise, comme l'ERS, une scolarité obligatoire de sept années, suivie de deux années de scolarité formelle de niveau moyen. Après neuf années, les étudiants recevraient une qualification et pourraient entrer sur le marché du travail (NEPI, p. 27).

Comme son nom l'indique, la scolarité post-obligatoire ne serait pas obligatoire et ne serait pas entièrement subventionnée par l'État. À l'issue de cette période de deux ans, les étudiants pourraient soit travailler, soit se diriger vers le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Ce secteur offrirait des formations très différenciées et répondrait à divers besoins. Le NEPI propose un système qui permettrait de certifier et de transférer les compétences techniques et professionnelles entre secteurs. Le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels serait largement financé par le secteur privé, tandis que l'État ne jouerait qu'un rôle de coordination (NEPI, p. 35).

C'est dans le secteur de l'enseignement pour adultes que l'État s'engagerait le plus *via* un Conseil National de l'Enseignement pour Adultes et des Conseils Régionaux d'Enseignement pour Adultes. L'enseignement post-secondaire pourrait initialement être subventionné par l'État à des fins de rééquilibrage mais, à terme, il pourrait y avoir un financement plus

important du secteur privé, en particulier pour la recherche. L'objectif serait donc une réglementation de ce secteur par l'État, plutôt qu'une intervention directe de l'État (NEPI, p. 38). Telles sont donc les différentes options envisagées par l'équipe NEPI pour chacun des secteurs de l'éducation. Ces options, même s'il ne s'agit pas de recommandations réelles, laissent entrevoir une poursuite des politiques antérieures en termes de réduction du rôle de l'État dans l'éducation et de responsabilité accrue du secteur privé.

La contribution du COSATU au débat sur la politique éducative

Le mouvement travailliste a joué un rôle significatif dans le débat sur la politique de l'éducation. En 1991, à l'occasion de son 4^e congrès national, le COSATU crée l'Unité de Recherche Participative. Elle est chargée d'examiner le système d'éducation et de formation existant et d'élaborer une politique alternative pour l'Afrique du Sud (Samson et Vally, 1996). La politique du COSATU repose sur les principes suivants :

- une plus grande intégration de l'éducation et de la formation ;
- une formation conduisant à une augmentation des salaires et à la sécurité de l'emploi ;
- une formation corrélée à un système de qualification à l'échelle d'une industrie ;
- une coordination et une accessibilité accrues entre l'enseignement formel, les systèmes de formation industriels et d'autres systèmes d'enseignement et de formation ;
- une éducation gratuite et obligatoire jusqu'au niveau le plus élevé que l'économie puisse offrir ;
- un système national d'enseignement de base pour adultes relié aux secteurs d'enseignement formel et non formel ;
- une formation qui prenne en compte les compétences existantes et l'expérience des formés – à savoir une reconnaissance de l'apprentissage antérieur (Kraak, 1991, pp. 23-24).

Ces politiques s'inscrivent dans la vision économique du COSATU, laquelle privilégie une croissance interne basée sur une stratégie de redistribution et une croissance externe fondée sur une stratégie d'exportation. Le premier type de croissance s'appuie sur une

production accrue destinée au marché sud-africain. Cette croissance stimulerait à son tour la croissance de la production pour le marché d'exportation, deuxième volet de la vision économique du *COSATU* (Kraak, 1991, p. 24). Selon le *COSATU*, un système intégré d'éducation et de formation est nécessaire pour produire de la main-d'œuvre hautement qualifiée et accroître ainsi la compétitivité de l'économie sud-africaine à l'exportation.

D'après Samson et Vally (1996), ces principes vont servir de base au référentiel national de qualifications appelé *National Qualifications Framework*. Pour l'élaboration de ces principes, le mouvement travailliste s'est fortement inspiré d'expériences internationales comme celles de Grande-Bretagne, du Canada, d'Allemagne et plus spécialement d'Australie et de Nouvelle-Zélande (Govender, 1998, p. 104). D'après Kraak (1991), « *les principes du COSATU sont principalement influencés par une visite en Australie du projet de formation professionnelle NUMSA en 1990* » (p. 24). Le modèle australien est basé sur le tripartisme, c'est-à-dire un processus de consultation et de négociation entre l'État, les entreprises et les salariés portant sur l'éducation, la formation, la planification économique et la restructuration industrielle.

Sur le modèle corporatiste australien, une équipe de projet, composée de représentants de l'État, des entreprises et des salariés, d'éducateurs et de formateurs, est créée en avril 1994. Elle publie en 1994 un rapport intitulé « *Stratégie nationale de formation* » qui préconise l'établissement du *National Qualifications Framework (NQF)* (EIC, 1997, p. 6). Une loi votée le 4 octobre 1995 donne pouvoir à la *South African Qualifications Authority (SAQA)* pour établir et gérer le *NQF*. La *SAQA* se compose de 26 membres représentant tous les secteurs de la société sud-africaine : éducateurs, organisations non gouvernementales, syndicats et entreprises (EIC, 1997). La *SAQA* a notamment pour mission d'élaborer et d'enregistrer des normes et des qualifications (Samson et Vally, 1996).

■ À propos du *NQF*

Le *NQF*, qui s'inspire à maints égards des recommandations du *COSATU*, vise à intégrer éducation et formation. Il est né d'une prise de conscience que l'apprentissage intervient dans différents contextes et lieux, et pas seulement dans le cadre d'une scola-

rité formelle. Le *NQF* permet l'accréditation de l'apprentissage formel et non formel. Conformément aux recommandations du *COSATU*, le *NQF* vise donc à reconnaître l'expérience et les connaissances des salariés par le biais de qualifications formelles, ce qui leur était refusé sous l'*Apartheid*. L'objectif du *NQF* est donc de créer un « *système d'enseignement et de formation flexible qui promeuve un processus d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les Sud-Africains* » (Samson et Vally, 1996, p. 4). Le *NQF* est un projet commun du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail. Le ministère de l'Éducation considère le *NQF* comme un outil visant à instaurer un système éducatif basé sur les résultats plutôt que sur le contenu, comme c'était le cas sous l'*Apartheid* (Isaacs, 1998, p. 20). Le ministère du Travail considère le *NQF* comme un outil visant à mettre en place une stratégie de développement des compétences de la main-d'œuvre sud-africaine.

La composante essentielle du *NQF* est la flexibilité, qui facilite la progression entre différents niveaux, par exemple « *le système permet d'étudier à son propre rythme jusqu'à l'obtention d'un niveau donné en accumulant des normes individuelles* » (Samson et Vally, 1996, p. 6). Le *NQF* prévoit également la reconnaissance de l'apprentissage antérieur, ce qui permet d'obtenir des crédits (ou unités de valeurs) pour des compétences qui n'ont pas nécessairement été acquises dans le cadre d'un enseignement formel. Cette reconnaissance de l'apprentissage antérieur offre l'opportunité d'entrer dans le système à tous les niveaux, en fonction de son expérience d'apprentissage, formel ou informel (EIC, 1997, p. 17). Un autre aspect du *NQF* est qu'il autorise la transférabilité des compétences ; cela signifie que les qualifications peuvent être transférées entre différentes situations d'apprentissage. Par exemple, il permet de transférer des qualifications d'un emploi à un autre ou d'une industrie à une autre (EIC, 1997).

L'administration du NQF

Le document de travail sur le *NQF*, publié en 1996 par le ministère de l'Éducation, propose une structure extrêmement complexe impliquant nombre d'organismes administratifs.

Parmi ces organismes figurent les *Standard Generating Bodies (SGB)*, chargés de réaliser des

Encadré 3

Fonctionnement du *National Qualifications Framework (NQF)*

Le *NQF* est lié au développement du Programme d'Enseignement 2005. Il est basé sur un système de résultats se référant à un ensemble de capacités et de compétences. Ces résultats incluent les *résultats essentiels* (devenus les résultats critiques) qui sont un compromis entre les compétences ou capacités requises dans différents contextes professionnels, par exemple les compétences basiques de numération. Ils incluent également les *résultats spécifiques* qui sont les compétences et capacités requises pour un contexte professionnel spécifique (*EIC*, 1997).

Le système d'unités de valeur ou crédits du *NQF* est fondé sur des normes se composant d'un ensemble de résultats spécifiques qu'une personne doit obtenir dans une unité d'apprentissage particulière (*EIC*, 1997). Les apprenants reçoivent des crédits après avoir obtenu tous les résultats essentiels et spécifiques dans une unité d'apprentissage particulière (*EIC*, 1997).

Le *NQF* est ainsi doté de trois branches d'apprentissage qui s'inspirent pour l'essentiel des recommandations du *COSATU*. Ces branches sont les suivantes :

1. Enseignement et formation à caractère général : enseignement et formation suivis dans la scolarité formelle ou dans l'enseignement de base et la formation pour adultes.
2. Enseignement et formation postsecondaires : formation et enseignement suivis dans des écoles, sur le lieu de travail et dans des établissements industriels et de formation.
3. Enseignement et formation supérieurs : enseignement et formation suivis dans des universités, des instituts universitaires technologiques et des lycées (Samson et Vally, 1996, p. 4).

recherches sur l'élaboration des normes. Ces *SGB* seront supervisés par les *National Standards Bodies (NSB)*, lesquels détermineront la combinaison de normes nécessaires pour attribuer une qualification à un apprenant (Samson et Vally, 1996). Le document de travail fait également référence aux *National Quality Assurance Bodies* qui accrédi-teront les prestataires de formation et d'éducation et seront chargés de l'émission des certificats (*ibid.*). Le document de travail propose également l'établissement d'un *Qualification's Council* pour chacune des trois différentes branches du *NQF*.

Les critiques adressées au NQF

La première critique du *NQF* est liée à sa structure complexe et bureaucratique. Le langage utilisé est technique et difficilement compréhensible. (Jansen *in* Breier, 1998, p. 74). Une autre question se pose : comment la *SAQA* peut-elle s'assurer que les individus comprennent suffisamment la structure du *NQF* pour se positionner dans le système et exploiter de manière optimale les opportunités offertes par le *NQF* ? Une

collaboration entre l'*Education Information Center (EIC)* et l'*Independent Examinations Board (IEB)*, en 1997, a tenté de rendre le *NQF* plus compréhensible et accessible pour les utilisateurs. Ils ont élaboré de nombreuses brochures, dont une intitulée « *Comprendre le NQF : guide de l'apprentissage tout au long de la vie* ».

Le *NQF* a deux objectifs fondamentaux : la réparation des injustices passées par les exclus du système éducatif de l'*Apartheid*, et le développement des compétences pour accroître la productivité et la compétitivité internationale de l'économie sud-africaine. D'après Muller, le *NQF* et l'éducation axée sur les résultats incarnent deux discours différents : « *l'un est un discours d'émancipation, d'égalité et de justice sociale tandis que l'autre est un discours d'innovation et de compétitivité internationale.* » (Muller, 1998, p. 62) De nature corporatiste, le *NQF* rassemble des représentants de l'État, des salariés, des entreprises et de la société civile. Il convient de rappeler que tous ces secteurs ne négocient pas sur un pied d'égalité et que tous ont des idéaux différents. Le *NQF* n'a pas la même signification pour tous et les

deux idéaux mentionnés ci-dessus peuvent ne pas avoir la même valeur pour ces parties prenantes. L'idéal de justice sociale et de réparation des injustices revêt sans doute une signification plus grande pour le mouvement travailliste, alors que le capital est plus soucieux de compétitivité internationale et d'innovation. Au final, tout dépend des relations de pouvoir et de ceux qui détiennent le plus de pouvoir pour faire triompher leur idéal.

Le danger est que le *NQF* constitue une plate-forme favorisant l'assimilation des intérêts des salariés à ceux du capital. D'après Samson et Vally, « *il n'est pas impossible que les parties impliquées dans les structures du NQF se laissent influencer par des impératifs économiques internationaux et des politiques néolibérales locales, produisant ainsi un glissement de l'orientation progressiste initiale, axée sur la transformation des relations sociales et le développement d'un esprit critique et analytique, vers un discours technocratique étroit qui réponde aux exigences du capital* » (1996, p. 10).

L'orientation vers le développement des compétences est louable et certainement nécessaire, compte tenu de l'histoire de l'éducation en Afrique du Sud. Il faut cependant s'interroger sur le bénéficiaire des stratégies de développement des compétences, et le danger ici est que de nouvelles divisions émergent au sein du marché du travail.

Selon Bhorat, le changement des besoins en compétences de l'économie est lié à la modification des processus de production, lesquels font davantage appel à des compétences de haute technologie (1998, p. 26). En ce sens, un décalage risque d'apparaître entre l'acquisition de compétences et la demande de compétences. D'après Samson et Vally, cette situation pourrait donner lieu à de fausses attentes : « *les salariés pourront améliorer leurs compétences par le biais du NQF, mais ne seront pas forcément en mesure d'obtenir un emploi qui utilise et récompense ces compétences* » (1997, p. 17). La stratégie de développement des compétences vise à remédier à cette situation en introduisant une planification de l'apprentissage « *orientée vers la demande* » (Bird, 1998, p. 32). Mais les apprenants risquent alors de ne pas pouvoir choisir les compétences qu'ils souhaitent acquérir, alors que les employeurs auront plus de pouvoir pour déterminer l'accès à la formation et les compétences à acquérir.

Même si le *NQF* permet la reconnaissance de l'apprentissage antérieur, il est fortement improbable

qu'une personne d'âge moyen possédant une expérience d'un travail peu qualifié grimpe dans l'échelle mise en place par le *NQF* pour acquérir les compétences en haute technologie exigées par la nouvelle économie. Le *NQF* produira donc inévitablement de nouveaux gagnants et perdants et de nouvelles divisions sur le lieu de travail entre les salariés hautement qualifiés et les autres. Cette fois, la division ne sera plus basée sur la race mais sur d'autres critères tels que l'âge.

Par ailleurs, d'après Samson et Vally, l'importance accordée par le *NQF* à la certification et aux qualifications « *aboutira à une chasse aux certificats et la pression sur l'avancement individuel pourrait mettre à mal le sens de la solidarité et de l'apprentissage collectif entre salariés* » (1996, p. 10). Ceci a d'importantes implications pour la force et l'organisation des syndicats, lesquels s'appuient sur la solidarité entre salariés autour d'intérêts communs. Les salariés hautement qualifiés pourraient ne plus s'identifier aux intérêts des salariés non qualifiés ou peu qualifiés. De ce point de vue, le *NQF* risque de jouer le jeu des politiques néolibérales qui promeuvent l'individualisme et d'affaiblir le mouvement syndicaliste.

Le seul acteur susceptible de gagner sur tous les plans, quel que soit le scénario, c'est le capital. Pour le capital, une force de travail mieux qualifiée signifie une productivité accrue et des bénéfices en hausse, et les dangers potentiels envisagés précédemment ne feraient que renforcer le rôle du capital.

Le corps enseignant s'est également montré critique à l'égard du *NQF*. Certains de ses membres ont avancé que le dispositif met trop l'accent sur la formation et que l'éducation est marginalisée. Le *NQF* ne résout pas les problèmes d'équité de l'éducation. D'après Christie, le système éducatif ne peut pas être transformé « *simplement en fixant un référentiel de qualifications et de normes sans tenir compte des enseignants, des éducateurs et des institutions qui assureront l'amélioration de l'éducation* » (Christie, 1998, p. 88).

« *Le danger est que le NQF constitue une plate-forme favorisant l'assimilation des intérêts des salariés à ceux du capital* »

UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE OUBLIEUSE DE L'IDÉAL DE JUSTICE SOCIALE

L'analyse de ces différents processus de politique éducative en Afrique du Sud, à commencer par le rapport De Lange, fait apparaître une évolution dans la politique éducative. En effet, ces différents processus, quoique très différents au niveau des acteurs impliqués et donc des motivations sous-jacentes, convergent tous en un seul et même point : l'orientation vers l'enseignement professionnel et l'intégration de la formation formelle et non formelle.

Le rapport De Lange et l'*ERS* sont tous deux des projets initiés par le gouvernement de l'*Apartheid*, tandis que le *NEPI* et le *NQF* émanent du mouvement démocratique et ont ensuite été adoptés par le gouvernement de l'*ANC* en tant que politique officielle d'éducation et de formation. Beaucoup ont affirmé que le rapport De Lange et l'*ERS* constituaient des tentatives du précédent gouvernement pour régler la crise dans « l'enseignement noir » et que l'*ERS* visait à cantonner les étudiants noirs dans la formation professionnelle. D'autres ont avancé que ces deux rapports avaient pour but de « restructurer le système éducatif pour répondre aux besoins de l'économie » (*Education Issues*, 1992). Les différents projets convergent-ils sur ce point ?

Comme indiqué précédemment, le *NQF* a deux objectifs : la réparation des inégalités et la justice sociale d'un côté, le développement économique et la compétitivité internationale de l'autre. Le premier objectif le distingue des rapports De Lange et *ERS*, lesquels voulaient effectivement restructurer le système éducatif, mais sans une restructuration complète des principes sur lesquels il était basé. Le deuxième objectif rapproche le *NQF* de ces deux rapports. Même l'*ERS* envisageait une structure similaire à celle du *NQF*. Il mettait en avant ces deux problèmes du système éducatif : « l'absence de liens efficaces et de reconnaissance mutuelle entre le système éducatif formel et le secteur de la formation professionnelle, l'absence donc d'une voie clairement identifiée permettant aux apprenants de progresser en acquérant des qualifications professionnelles jouissant d'une reconnaissance nationale. » (*ERS*, 1991, p. 27) L'*ERS* recommandait donc « l'établissement d'une certification de l'enseignement non formel dans le cadre

d'une structure de qualifications » (*ERS*, 1991, p. 28). Comme souligné précédemment, le danger est que des relations de pouvoir inégales entre les salariés et le capital aboutissent à une situation où l'objectif de développement économique et de compétitivité internationale l'emporte sur l'objectif de réparation des inégalités et de justice sociale. Cela signifierait que la critique de professionnalisme étroit et d'instrumentalisme, adressée à l'*ERS*, pourrait également s'appliquer au *NQF*.

Il est surprenant que le mouvement syndical ait adhéré à l'argument selon lequel le développement des compétences est crucial pour la compétitivité internationale, et que la croissance économique dépend de la compétitivité internationale et de l'innovation. Selon Samson et Vally, une étude internationale a démontré qu'il « n'a jamais été établi que l'éducation et la formation sont liées positivement à une plus grande productivité marginale et à des salaires plus élevés » (1997, p. 15). D'après Vally, cette acceptation inconditionnelle du mouvement syndical, convaincu que la voie de la croissance économique passe par une compétitivité internationale basée sur une force de travail hautement qualifiée, trouve son origine dans les années 1990, lorsque des influences externes ont persuadé les syndicats « qu'une stratégie syndicale proactive assurerait une restructuration économique bénéfique pour les salariés » (1997, p. 26). Cette approche a été largement nourrie par « le syndicalisme stratégique » qui a vu les syndicats s'engager avec le capital et l'État dans des institutions tripartites.

Cette orientation vers l'enseignement professionnel visant à produire une main-d'œuvre mieux qualifiée ne s'est pas faite par hasard. Elle s'inscrit en effet dans un mouvement plus vaste, celui de la création de référentiels nationaux de qualifications partout dans le monde, du Canada au Royaume-Uni (Isaacs, 1998, p. 21). Il faut replacer ce mouvement dans le contexte de la domination de la globalisation et des politiques économiques néolibérales. D'après Cooper, « les notions de compétences, d'apprentissage basé sur les compétences, d'apprentissage tout au long de la vie et d'apprentissage flexible ne sont pas des descriptions neutres de ce qui est ou devrait être – elles s'inscrivent en fait dans un processus plus vaste de restructuration post fordiste et de globalisation de l'économie mondiale » (1998, p. 79).

Il est donc impossible d'analyser l'orientation de la

politique éducative sud-africaine vers l'enseignement professionnel et la formation, tous processus politiques et acteurs confondus, sans prendre en compte la domination de l'idéologie de globalisation et des politiques économiques néolibérales. Ainsi, le *Livre vert de l'enseignement et de la formation postsecondaires* met sur le même plan « les pressions inévitables de la globalisation » et la justice sociale pour justifier le développement du système d'enseignement et de formation postsecondaires. Ce document stipule également que « le succès des politiques industrielles de formation basées sur l'entreprise repose sur un équilibre entre les initiatives et les formations dictées par le marché et une coordination efficace des environnements institutionnels et administratifs par l'État » (*Livre vert sur l'enseignement et la formation postsecondaires*, 1998, p. 16). Cette orientation vers l'enseignement professionnel et la formation sert donc les intérêts néolibéraux de deux manières : la création d'une minorité de salariés multi-qualifiés et flexibles (Cooper, 1998, p. 79) et la réduction de la responsabilité de l'État dans l'éducation, une part de cette responsabilité étant déléguée au secteur privé. D'où une plus grande influence du capital dans le processus de développement des compétences.

* *
*

Cet article a dressé un état des lieux du marché du travail en Afrique du Sud, et a présenté en particulier la pénurie des compétences qui constitue le plus gros défi auquel est confronté le marché du travail sud-africain. La législation du travail, en particulier la loi sur l'égalité professionnelle (1998) et la loi sur le développement des compétences (1998), peuvent contribuer à résoudre les besoins en compétences du marché du travail sud-africain ; cependant, elle doit s'inscrire dans une approche globale qui intègre la restructuration du système éducatif sud-africain pour le rendre plus réactif aux besoins en compétences du marché du travail. De même, l'orientation gouvernementale vers l'intégration de l'éducation et de la formation, même si elle ne constitue pas une novation, présente des avantages. Il faut toutefois être conscient des pièges inhérents à cette approche. Nous avons examiné tous les processus de la politique éducative en Afrique du Sud depuis les années 1980, du rapport De Lange à l'actuel *National Qualifications Framework*. Nous avons fait observer que ces rap-

ports diffèrent au niveau des acteurs impliqués et des motivations qui sous-tendent leurs recommandations. Cependant, tous partagent un discours similaire sous-jacent, celui de l'enseignement professionnel et de la formation. Ainsi, les motivations divergent puisque le *NQF* a été mis en place afin d'intégrer l'éducation dans la formation pour réparer les injustices sociales de l'ancien système éducatif de l'*Apartheid*. Cependant, la diffusion croissante de l'idéologie de la globalisation et du programme néolibéral pourrait mettre au second plan ces idéaux de justice sociale et y substituer des idéaux de compétitivité internationale et de croissance économique. Ce qui conférerait un pouvoir accru aux intérêts du capital et à de puissantes minorités dans la société. Si cela se produit, rien ou presque, hormis le contexte historique, ne distinguera la politique éducative sous l'*Apartheid* de la politique éducative sous un gouvernement démocratique. Cette situation pourrait perpétuer les inégalités de compétences dans le marché du travail et exclure la majorité de ceux qui ont désespérément besoin de ces compétences pour assurer la capacité productive de l'économie sud-africaine. ■

Traduction : TSF

Bibliographie

- African National Congress (1991), *To Those who have ye shall give, The Science and Technology Commission of the ANC*.
- African National Congress (1991), *ANC Education Department on the Education Renewal Strategy – Discussion Document – June 4*.
- African National Congress (1994), *A Policy Framework for Education and Training*, Education Department.
- Ashley M. (1989), *Ideologies and Schooling in South Africa*, Pioneer Press (Pty) Ltd, South Africa.
- Asmal K. (1999), *Call to Action: Mobilizing Citizens to build a South African Education and Training System for the 21st Century*.
- Bennell P. et alii. (1992), *The Education Renewal Strategy: An Agenda for Negotiations*, Discussion Paper Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.
- Bhorat H. (1998), *Skills Initiative aim at the Wrong Target*, Business Day.
- Bhorat H. (2000), *Decomposing Sectoral Employment Trends in South Africa*.
- Chamber of Mines (1990), *Chamber of Mines Education Policy*, July.
- Chrisholm L. (1998), « The Debate About GEAR: Playing the Game versus the “Spoilsports” » in *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, Vol. 5, Number 2.
- Department of Education (1998), *Green Paper on Further Education and Training*, Pretoria, South Africa.
- Department of National Education (1991), *The Education Renewal Strategy: Discussion Document*, Department of Production, University of South Africa.
- Education Information Centre and Independent Examinations Board (1997), *Understanding the National Qualifications Framework: A guide to life-long learning*, Interpak Books, South Africa.
- Education Issues 5 (1992), *From De Lange to the Éducation Renewal Strategy: In bed with Capitalism ?*
- ERS (1991), Committee Heads of Education Departments (CHED), *Education Renewal Strategy: A Discussion Document*.
- Grawitzky R. (2002), *Is Business Committed to Skills Development? in South African Labour Bulletin*, Vol. 26, Number 2.
- Greenstein R. (1997), *Introduction: The National Qualifications Framework and the Policy Process*, Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.
- Greybe S. (1997), *Curriculum and the National Qualifications Framework*, Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.
- Hall E. and Roodt J. (1999), *Skills Needs of the South African Labour Market: 1998 – 2003*, Human Sciences Research Council: Labour Market Analysis.
- Hartsthorne K. (1999), *The Making of Education Policy in South Africa*, Oxford University Press, New York.
- Human Science Research Council (1981), *Investigation into Education – Report of the Work Committee: Guidance*, Pretoria, South Africa.
- Human Science Research Council (1995), *Ways of Seeing the National Qualifications Framework*, Pretoria, South Africa.
- Kraak A. (1991), *Beyond the Market: Comprehensive Institutional Restructuring of South African Labour Markets, Education, Training and Work*, Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.

Kibuuka P.K (1997), *Data and Trends on the supply and demand of new entrant technical skills to the South African labour market*, Development Bank of Southern Africa, Development Paper Number 127.

Mahomed N. (1996), *The Integration of Education and Training in South Africa within the Context of Labour Market Theories and Globalization*, Education Policy Unit Working Paper, Number 11, University of Natal, Durban.

National Education Policy Investigation (NEPI) (1990) – *The Framework Report and Final Report Summaries, A Project of the NECC*, Oxford.

Nicholson J. (2001), *Measuring Change – South Africa's Economy Since 1994*, Trade Union Research Project, University of Natal.

Samson M. and Vally S. (1996), *Snakes and Ladders: The Promise and Potential Pitfalls of the NQF*, Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.

Vally S. (1997), *The National Qualifications Framework- Implications for Workers*, Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.

Papers from the Reconstruction, Development and the National Qualifications Framework Conference held at the Elijah Barayi Memorial Training Centre. Report Published by the Centre of Education Policy Development, Evaluation and Management and the Education Policy Unit at the University of the Witwatersrand, (1998) :

- 1) Bird A., *Skills Development and Employment Creation*.
- 2) Breier M., *Three Questions for the Designers of the NQF*.
- 3) Christie P. *The National Qualifications Framework: History and Identity*.
- 4) Cooper L. *The Implications of the National Qualifications Framework for Emancipatory Education in South Africa*.
- 5) Govender, G. *A perspective from the Labour Movement*.
- 6) Hendricks, S. *The NQF and the Implications for OBE*.
- 4) Isaacs, S. *SAQA and the Implementation of the NQF*.
- 8) Kenway, J. *Change of Address – Educating Economics in Vocational Education and Training*.
- 9) Lugg, R et al. *Workers' Experience of RPL: Lessons for Implementation*
- 10) Muller, J. *NQF and Outcomes-Based Education: Pedagogic Models and Hard Choices*.

Résumé

Le développement des compétences et du marché du travail dans la nouvelle Afrique du Sud

Par Mercy Brown et Jean-Baptiste Meyer

En Afrique du Sud, le marché du travail est souvent considéré comme un marché dual. Le gouvernement est intervenu pour corriger ces déséquilibres. Ainsi, depuis la transition démocratique, les politiques éducatives se focalisent sur l'intégration de l'enseignement classique et professionnel. Le système éducatif s'efforce de produire des compétences nécessaires à la compétitivité de l'économie sud-africaine ; pour autant, un tel objectif ne saurait occulter le traitement des inégalités persistantes au sein du système éducatif et sur le marché du travail sud-africain.

PSYCHOLOGIE du TRAVAIL et des ORGANISATIONS

Revue internationale de langue française

Publiée sous l'égide de l'A.I.P.T.L.F.



N° 2-2002

CONSEIL ET PSYCHOLOGIE DES ORGANISATIONS

Enjeux du savoir scientifique dans le conseil et l'intervention dans les organisations

Claude Lemoine

Le conseil psychologique en milieu organisationnel : éthique et référents scientifiques

Pierre-henri François

L'intervention décisionnelle en psychologie des organisations

Patrick Gilbert et Antoine Lancelot

L'émergence et le développement du conseil dans les organisations : dimensions liées à l'organisation et à la psychologie du travail

Jean-Pierre Bouchez

Du conseil de carrière à l'accompagnement centré sur la personne

Jacques Aubret et Nicole Demouge-Olivier

Une intervention centrée sur la modélisation des processus de changement

René Thionville et Patrick Gilbert

Abonnement

L'Harmattan – Service des abonnements – 5-7, rue de l'Ecole Polytechnique – 75005 Paris

tél : 01.40.46.79.20

télécopie : 01.43.29.86.20

harmat@worldnet.fr

Tarif annuel : 3 numéros

Individuels : 53,36 € - Institutions : 76,22 €